LUIZ CARLOS DE FREITAS

A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

Nova direita, velhas ideias

expressão
POPULAR

Luiz Carlos de Freitas

A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

Nova direita, velhas ideias

1ª edição

EXPRESSÃO POPULAR

São Paulo • 2018

SUMÁRIO

Para o magistério – público
e privado – de cuja liderança
depende a defesa da “educação
pública de gestão pública”.

INTRODUÇÃO

Ao final da década de 1990, uma coalizão de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado Partido Democratas (DEM), introduzia no Brasil, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas "referências nacionais curriculares".

A implantação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam se articular com estas referências já havia sido ensaiada nos idos de 1988 e oficializada em 1994 pelo governo de Itamar Franco (Horta Neto, 2018). Disso resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*).

Diane Ravitch (2011) descreve como estes movimentos, que também ocorriam nos Estados Unidos na década de 1990, em plena vigência do neoliberalismo, foram sequestrados pela "reforma empresarial da educação" com a lei *No Child Left Behind* (NCLB) no início dos anos 2000, abrindo oficialmente, naquele país, a era da *accountability* (p. 31).

A coalizão PSDB/PFL governou o Brasil por oito anos, mas não conseguiu eleger-se para um terceiro mandato, assumindo o governo em 2003 uma coalizão liderada por um partido que prometia dar outra direção para a educação, o Partido dos Trabalhadores (PT): entrava em cena a proposta de um capitalismo desenvolvimentista (Berringer, 2015).[1] Quanto de fato aquele processo iniciado pela coalizão de centro-direita predominantemente neoliberal foi alterado nos governos que se seguiram é matéria aberta a exame. Mas creio que se pode dizer, fazendo justiça, que a nova coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB/PFL tivesse permanecido no poder.

Ainda não temos uma teorização acabada que possa dar conta das mudanças pelas quais passou o país mais recentemente, culminando com o golpe jurídico-parlamentar em 2016 que afastou a coalizão do PT do poder, mas pode-se dizer que 2016 representa um momento de inflexão na política brasileira, não por acaso com o apoio incondicional do PSDB e do antigo PFL, agora DEM – sem contar o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), de cujas fileiras era o vice-presidente na coalizão PT-MDB, elevado pelo golpe à condição de presidente da República em 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Mas pode-se dizer que 2016 representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira (Berringer, 2015).

---

[1] O capitalismo desenvolvimentista é uma proposta alternativa ao liberalismo econômico e não supõe, necessariamente, uma vinculação com posições nas quais o desenvolvimentismo conduza ao socialismo. O socialismo não é uma alternativa ao liberalismo econômico, mas ao próprio capitalismo (Bresser-Pereira, 2017).

Com isso, membros da equipe do PSDB que haviam iniciado o debate sobre as referências nacionais curriculares, dando origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao final dos anos 1990, retornaram a postos-chave do Ministério da Educação, agora tendo como ministro José Mendonça Filho, filiado ao DEM, restabelecendo, na esfera deste ministério, a coalizão de centro-direita PSDB/DEM dos anos 1990.

Mas se os personagens são quase os mesmos,[2] os tempos são outros. Como mostra Casimiro (2018), uma "nova direita" se estruturou no Brasil desde a redemocratização dos anos 1980, imersa no tecido social com organizações da sociedade civil que criam uma estrutura alargada de influências. O mesmo aconteceu nos Estados Unidos a partir dos anos 1950, tendo seus efeitos mais visíveis em 2010 na "guerra contra Obama", durante sua campanha presidencial, na qual os milionários irmãos Koch gastaram cem milhões de dólares para combatê-lo. Algo diferente começava a atingir a política estadunidense (MacLean, 2017, p. XIX).

É possível que o *impeachment* da presidenta Dilma, e mais especificamente as manifestações de rua em 2013, sejam um marco na percepção pública desta forma de conceber a política no Brasil, especialmente com a eclosão do Movimento Brasil Livre (MBL), do Movimento Escola sem Partido e um conjunto de candidatos "*outsiders*" na campanha presidencial brasileira de 2018.

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de "bases nacionais comuns curriculares", no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização,

---

[2] De fato, quem estruturou a retomada em 2016 foi Maria Helena Guimarães de Castro, secretária adjunta do Ministério, que já havia estado no governo anterior do PSDB/PFL ao final dos anos 1990.

testes e responsabilização (*accountability*) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (Chaui, 2018).

Que agenda está embutida neste retorno? O que significa este movimento mundial que proclama reformas para que a educação seja de qualidade para todos? Qual qualidade? Quem são estes reformadores? O que de fato pretendem e por quais meios atuam? Estas são questões importantes se queremos organizar uma resistência qualificada a esta forma de fazer política educacional.

ORIGENS E FUNDAMENTOS DA REFORMA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Apesar da origem deste movimento ser, na sua prática política, híbrida, remonta ao nascimento de uma "nova direita" que procura combinar o *liberalismo econômico* (neoliberal, no sentido de ser uma retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social*. A investida mundial deste movimento teve sua origem nos problemas econômicos do final da década de 1970 com a primeira crise do petróleo (associada a outros fatores econômicos) ainda na vigência do Estado de bem-estar social. Nas palavras de Bresser-Pereira:

> O surgimento de um segundo liberalismo econômico radical – os Anos Neoliberais do Capitalismo – foi uma resposta a esses fatos. [...] Grandes intelectuais liberais, como Friedrich Hayek, Karl Popper, Milton Friedman e James Buchanan, desempenharam um papel ideológico estratégico na conversão dos departamentos econômicos das principais universidades em modelos neoclássicos hipotético-dedutivos abstratos, cujo papel era legitimar o liberalismo econômico. (Bresser-Pereira, 2017, p. 698)

Entre 1930 e 1970, enquanto se difundia a abordagem neoliberal, o mundo experimentou o avanço do Estado de bem-estar social, baseado numa concepção desenvolvimentista de capita-

lismo que foi uma tentativa de sair da crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, que se esgotou no início do século passado em meio à Primeira Guerra Mundial e à crise de 1929. No entanto, novos problemas econômicos fizeram com que no começo dos anos 1980 o neoliberalismo se tornasse hegemônico nos Estados Unidos (com Reagan) e na Inglaterra (com Thatcher), expandindo-se para outros países.

Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. Não levamos a sério o fato do liberalismo econômico retornar como um movimento de resistência mundial às teses progressistas e *não ter compromisso com a democracia*, mas apenas com a instauração do livre mercado – o que surpreendeu o "socialismo democrático" e a "social-democracia", que tinham na democracia liberal seu parâmetro constitutivo.

Na visão destes "novos liberais",[3] o liberalismo diz respeito à extensão do controle do governo em relação à economia (que deve ser mínimo), enquanto a democracia diz respeito à forma de manutenção do poder (Selwyn, 2015). Neste sentido, a democracia é apenas "desejável", mas não é uma condição necessária ao neoliberalismo. Os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico.

---

[3] Para um exame da constituição e crescimento desta vertente política reacionária no Brasil, ver Casimiro, F. H. (2018).

O governo de coalizão do PT que assumiu em 2003 representou um momento no qual as forças desenvolvimentistas nacionais procuraram enfrentar o setor empresarial e político vinculado ao neoliberalismo daquela época, que pretendia apoiar seus lucros na "mais-valia" das cadeias produtivas internacionais (cf. Berringer, 2015). Combalida ao final de treze anos no poder, a coalizão petista foi vencida por esta "nova direita" que, associada a outras vertentes políticas, organizou com apoio jurídico, parlamentar e midiático o golpe de 2016, por dentro da "democracia liberal", corroendo suas instituições.

A "nova direita" neoliberal disputou intensamente os rumos da educação brasileira, inclusive nos governos da coalizão do PT (2003-2016) de dentro e de fora destes. Neste período, expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos (cf. Casimiro, 2018).

É importante termos pelo menos uma visão geral de como este movimento se organizou nos últimos anos, deixando a esquerda perplexa (em especial a social-democracia) ante as estratégias postas em marcha por uma "nova direita" que não hesitou em usar recursos que julgávamos superados nos domínios da democracia liberal. É importante anotar que tal cenário não é específico do Brasil, pois estas forças políticas ganharam destaque em vários países, com consequências visíveis que Giroux (2017) resume da seguinte forma:

> No meio de um enorme ataque global ao Estado do bem-estar social e às cláusulas sociais, alimentadas por políticas neoliberais, o contrato social central das democracias liberais foi destruído e com ele também qualquer noção viável de solidariedade, justiça econômica e bem comum. O progresso foi transformado em seu oposto e registra mais desigualdades, sofrimentos e violência. A antiga linguagem dos direitos coletivos deu lugar ao discurso dos direitos individuais,

> e o vocabulário da colaboração e solidariedade foi deslocado pelo discurso do individualismo radical e o *ethos* áspero da sobrevivência do mais forte. A 'liberdade' se transformou em sinônimo de interesse próprio desenfreado e em uma racional para abdicar de qualquer senso de responsabilidade moral e política. (p. 1)

Mas como chegamos a isso?

Um livro recente de Nancy MacLean (2017), *Democracy in chains: the deep of the radical right's stealth plan for America,* narra como se desenvolveu a agenda desta "nova direita" nos Estados Unidos, que se difundiu também pelo mundo, produzindo a situação descrita acima por Giroux.

O título do livro é bastante sugestivo – *Democracia aprisionada* – e recupera o trabalho de James McGill Buchanan[4] e seu papel na estruturação de um projeto propulsor de um conjunto de ideias do liberalismo econômico nos Estados Unidos que se alinhava com a produção dos economistas neoclássicos e a escola de economia austríaca de L. von Mises e F. A. Hayek. Para Monbiot (2017), "o livro é o capítulo que faltava para se entender a política dos últimos cinquenta anos".

O trabalho descreve o braço político do neoliberalismo, construído com base na atuação discreta de James Buchanan em seu Center for Study of Public Choice, financiado pelos irmãos Charles e David Koch, do setor petroquímico estadunidense.[5] Tinha como objetivo treinar uma nova geração de pensadores para lutar pelo livre mercado e pela retomada do liberalismo clássico, em contraposição às ameaças da planificação da economia postas pela social-democracia e pelo socialismo. O obje-

---

[4] Toda a documentação referente a este movimento conduzido nos Estados Unidos por Buchanan, falecido em 2013, está na George Mason University em Virgínia, onde MacLean realizou sua pesquisa.

[5] Segundo Castells (2018), os irmãos Koch também financiam o Movimento Brasil Livre (MBL) no Brasil.

tivo era organizar uma agenda e impulsionar discretamente um movimento político que formasse novas lideranças em postos de comando chave.

Como mostra MacLean, na história do desenvolvimento da "nova direita" neoliberal, educação e economia estiveram próximas. Foi procurando barrar a atuação do Estado, que através da Corte Suprema estadunidense havia decretado o fim da segregação racial nas escolas americanas, que Buchanan implementou a ideia da "escolha da escola" pelos pais (*vouchers*), ajudando a separar a juventude branca da juventude negra nas escolas do sul dos Estados Unidos, nos idos dos anos 1950 (veja também Ravitch, 2011, p. 134-135). A ideia havia sido proposta por Milton Friedman (1955), um economista da direita neoliberal americana, e seria usada pelo entorno político de Buchanan, para que os segregacionistas pudessem combater a dessegregação "imposta" pela Corte Suprema Americana.[6]

Friedman e Buchanan, embora no mesmo grupo de economistas como Mises e Hayek,[7] tinham diferenças metodológicas: Friedman, mais técnico, advogava que a economia era uma ciência positiva e que não deveria fazer julgamentos morais. Buchanan era tão devotado quanto Friedman à tarefa de restringir o controle do Estado sobre a sociedade, mas assumia também a tarefa de organização do enfrentamento político.[8]

---

[6] Friedman reconheceu esta apropriação de suas ideias com finalidade de segregar a escola, mas seu compromisso maior era combater o "controle" do governo (Ravitch, 2011, p. 134-135).

[7] Embora comungando dos mesmos propósitos políticos da nova direita, Friedman também tinha diferenças com Hayek no que diz respeito às propostas econômicas – ver Gamble (1988, p. 43-44). A nova direita não é um bloco homogêneo de proposições econômicas.

[8] Charles Koch refere-se a Friedman como alguém que quer "fazer o governo funcionar mais eficientemente quando o verdadeiro libertário deveria destruí-lo pela raiz". E continua: "Na verdade, eles tentam ajudar o governo a entregar melhores resultados, o que só pode prolongar a doença" (MacLean, 2017, p. 135).

A ideia dos *vouchers* usada para manter processos de segregação racial nos anos 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como "direito democrático dos pais a escolher a escola de seus filhos", mais tarde remasterizado também como o "direito dos pobres de escolher estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam". Como veremos, a experiência mostrou que esta proposta continuou seu caminho original de amplificar a segregação das escolas (não só por raça, mas por gênero e nível socioeconômico), criando "trilhas" que escolhem os estudantes segundo o dinheiro que carregam no bolso: uma elite (branca e mais rica) estuda em escola privada e quando necessário tem os *vouchers* para pagá-la com dinheiro público; uma classe média branca estuda em escolas privadas de menor custo ou públicas terceirizadas e pode também pagá-las com *voucher*, adicionando algum pagamento extra; e os muito pobres (e negros) continuam estudando nas escolas públicas que sobreviveram à privatização, ou nas terceirizadas de baixa qualidade.

A principal proposta da nova direita para elevar a qualidade da escola (inserção da escola no livre mercado pelos *vouchers*) adotada pela reforma empresarial da educação vem imersa, portanto, nas sangrentas lutas raciais estadunidenses dos anos 1950 (mas que duram até hoje), usada como proteção para uma elite branca, mostrando sua vocação darwinista, que combina a ideia de sobrevivência do mais forte com um "livre mercado" concorrencial.

MacLean (2017) descreve como a lógica da agenda de Buchanan estava baseada na proclamação de que "liberdade" pessoal e social é igual a "capitalismo sem restrições", sem interferência de governos que acabam se comprometendo, por interesses nos votos, com "maiorias fracassadas" – leia-se, menos favorecidas socioeconomicamente. Décadas antes, tais ideias tinham sido colocadas em cena como reação à Revolução Russa de 1917 por

Ludwig von Mises em 1922 (Mises, 2009), em 1927 (Mises, 2010), e por Frederick A. Hayek em 1944 (Hayek, 2010).

Para Mises (2010) e para Hayek (2010) a social-democracia, o socialismo e o nazismo eram produto das deturpações das teses do liberalismo clássico, e deveriam ser combatidas – incluindo a tese nascente do Estado de bem-estar social, que duraria até o início dos anos 1970. Para eles, toda vez que a democracia liberal falha em garantir a liberdade econômica, permitindo que seja cerceado o "direito natural" de acumular privadamente, ela compromete a liberdade *social e pessoal*. E somente pode haver liberdade, no seu sentido pleno, se houver liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito de cada um acumular propriedade privada, por "seus méritos". Esta concepção de sociedade tem consequências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da "liberdade" social e pessoal, por outro.

Descrevendo como Buchanan constrói sua agenda política em meio a estes autores,[9] MacLean (2017) revela uma das suas ideias centrais: a redistribuição de renda através de impostos, que obrigam alguns a financiar o bem comum ou a promover a justiça social para outros, não passa de uma tentativa de tomar pela força algo que tais "tomadores" não têm moral para exigir, ou seja, tomar o fruto do esforço pessoal daqueles que foram bem-sucedidos. Para ele, proteger o bem-estar é proteger o indivíduo destas formas de

---

[9] As ideias de Buchanan em alguns aspectos eram até mais radicais que as do próprio Hayek. Enquanto "Milton Friedman e F. A. Hayek concordavam que os funcionários públicos tentavam sinceramente fazer o correto pelos cidadãos, mesmo que eles contestassem os métodos, Buchanan acreditava que o governo havia fracassado por causa da má-fé: porque ativistas, eleitores e autoridades usavam a conversa do interesse público para mascarar a defesa de seus próprios interesses pessoais às custas [sic] dos outros" (MacLean, 2017, p. XXXI). Apesar destas diferenças, todos apoiaram a ditadura militar de Pinochet no Chile, em 1973.

"gangsterismo" estatal legalmente autorizado, que retiram o fruto do seu trabalho a título de promover a justiça social (p. XXIII). Buchanan escreveu em 2005: uma pessoa que fracassa em guardar dinheiro para suas necessidades futuras "deve ser tratada como um membro inferior da espécie, similar [...] aos animais que são dependentes" (MacLean, 2017, p. 212).

Para Buchanan, todo o mal começa quando os indivíduos, que isoladamente não têm poder, se juntam para formar movimentos para se fortalecer numericamente e influenciar o governo, fazendo com que este ouça seus desejos e atue por eles. Tais movimentos incluem a organização dos trabalhadores e os movimentos de defesa dos direitos humanos. Ele pensa que toda vantagem que um grupo majoritário pode, devido ao seu número, impor a uma minoria não constitui persuasão, mas sim coerção sobre a minoria, uma violação da liberdade individual daqueles que honestamente pagam impostos. Contra isso, é preciso barrar a "corrupção governamental" feita por grupos organizados que pressionam e tornam os membros do governo receptivos a tais demandas (MacLean, 2017, p. XXIV).

Em 1947, Hayek organizou uma sociedade internacional em Mont Pèlerin, nos Alpes Suíços, que depois passou a se chamar Sociedade Mont Pèlerin. Inicialmente reunia quarenta intelectuais alinhados ao pensamento liberal (incluindo Friedman e Buchanan), de dez países diferentes.[10]

Hayek naturalizou-se na Inglaterra e tanto ele como Mises (que se naturalizou nos EUA) estiveram longo tempo nos Estados Unidos.[11] Suas teses influenciaram tanto M. Thatcher na

[10] Cf. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade_Mont_Pèlerin>. Acesso em 3 de agosto de 2018.

[11] Buchanan fez seu doutorado na Universidade de Chicago, onde estava Milton Friedman. Esta universidade foi instalada na virada do século XX com aporte de recursos do magnata J. D. Rockefeller. Na mesma época Hayek (na Universidade

Inglaterra quanto R. Reagan nos Estados Unidos, responsáveis pela onda neoliberal dos anos 1980.

Bresser-Pereira considera que o neoliberalismo teria entrado em colapso com a crise financeira de 2008, reiterada pela crise política do Brexit em 2016 na Inglaterra, complementada pela eleição de Donald Trump nos Estados Unidos (Bresser-Pereira, 2017, p. 701). No entanto, seria mais correto interpretar que, no melhor dos casos, estamos falando do final da atual fase do neoliberalismo. Nada impede que tenhamos outras fases ou que isso varie de país para país.

Não se pode também perder de vista que, ao final do primeiro período do liberalismo clássico (1929), o evento mais importante ocorrido em plena queda deste foi a Revolução Socialista de 1917 na Rússia (deixando de lado a própria Primeira Guerra Mundial iniciada em 1914, ela mesma uma das causas dessa queda). Há, portanto, uma motivação ideológica para o retorno do neoliberalismo, alimentada permanentemente pelo medo da Revolução Socialista Russa e sua proposta de planificação da economia (medo estampado em cada página das publicações políticas de Mises [2010 e 2009] e Hayek [2010]). Mesmo com a queda do Leste Europeu, este medo continua a mobilizar o neoliberalismo, como um movimento de alcance mundial destinado a eternizar o liberalismo econômico.

Face às contradições sociais que se avolumam e à possibilidade de que os governos sejam pressionados pelas massas insatisfeitas a assumir teses contrárias ao liberalismo econômico, a democracia liberal representativa já não é vista como um con-

---

de Chicago) e Mises (na Universidade de Nova York) tiveram seus salários pagos por dez anos, para divulgar suas ideias, pelo William Volker Fund, uma fundação empresarial nos Estados Unidos. O mesmo fundo financiou também a ida do grupo para a reunião da Sociedade de Mont Pèlerin, convocada por Hayek na Suíça em 1947 (MacLean, 2017, p. 39).

trato social seguro, como reconhecem Giroux (2017) e Castells (2018) – que dê garantias à existência do livre mercado, assegurando a continuidade dos processos de acumulação individual de riqueza que, para os refundadores do liberalismo, são a base da ordem social liberal. Para Chomsky (Polychroniou, 2018):

> O projeto Reagan-Thatcher para fortalecer o poder irrestrito dos negócios, levado à frente e expandido por seus sucessores, foi o reflexo político de uma campanha coordenada pelas classes empresariais dedicada a reverter a 'crise da democracia' dos anos 1960 que preocupava profundamente as elites liberais internacionais, que devotaram a primeira das principais publicações da Comissão Trilateral a esta séria enfermidade. Sua principal preocupação era o crescente engajamento das classes populares na arena política forçando suas demandas e o Estado, o que impunha muita pressão, ameaçando o domínio do mundo dos negócios. (p. 1)

A "nova direita" e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação.

Para o neoliberalismo, as garantias deveriam ser incluídas nas constituições nacionais de forma a se tornar praticamente irrevogáveis, mesmo por caminhos que pudessem significar uma ruptura com as teses da democracia liberal. Afinal, o que está em jogo é a própria "liberdade pessoal e social" que precisa ser defendida a qualquer custo para deter a ideia de uma economia planificada (contrária ao livre mercado), de onde – dizem – advêm o "esquerdismo" e o "comunismo". A ação do liberalismo econômico é, portanto, proativa, presciente de um risco futuro. Isso explica sua narrativa belicosa permanente contra a "social-democracia", o "esquerdismo" e o "comunismo" – mesmo que não estejam no horizonte imediato.

A questão, portanto, não tem apenas um lado econômico, como querem fazer parecer os empresários. É também ideológica, no sentido de dar garantias à defesa da apropriação privada e sua acumulação contínua que, nas formas democráticas liberais vivenciadas, não teria demonstrado estar suficientemente protegida ou seria ineficaz para barrar reivindicações de grupos organizados, que promovem a cooptação de políticos contra o livre mercado. E o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham "liberdade" para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal.

Para Bresser-Pereira, "o regime de política neoliberal foi uma tentativa fracassada de retornar ao capitalismo liberal, que, entre o início do século XIX e 1929, também produziu crescimento lento, alta instabilidade financeira e profunda desigualdade" (2017, p. 701). Com isso, o autor reitera sua confiança nas estratégias econômicas e sociais do "capitalismo de desenvolvimento", e nós retornamos, como que circularmente, à questão da eficácia da coalizão do PT que governou de 2003 a 2016 procurando implementar exatamente a tese desenvolvimentista: quais os ganhos reais havidos para os trabalhadores e, mais que isso, qual a sua sustentabilidade, frente ao autoritarismo neoliberal? Esta, no entanto, não é uma questão para este texto.

Que elementos podemos colher para nossa análise, neste rápido cenário?

Como cenário geral, devemos registrar, em primeiro lugar, a *ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida, transformando direitos sociais em "serviços" a serem adquiridos, além de transformar cada indivíduo em um "vendedor de si mesmo" em um livre mercado* (Chaui, 2017). Por este caminho, desenvolve-se um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em um vácuo social, no qual conta apenas o pre-

sente, a “luta pela sua própria sobrevivência” ou, como aponta Giroux (2017):

> A antiga linguagem dos direitos coletivos deu lugar ao discurso dos direitos individuais, e o vocabulário da colaboração e solidariedade foi deslocado pelo discurso do individualismo radical e o *ethos* áspero da sobrevivência do mais forte. A ‘liberdade’ se transformou em sinônimo de interesse próprio desenfreado e em uma racional para abdicar de qualquer senso de responsabilidade moral e política. (p. 1)

Neste caminho, o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo. Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exercite a sua “liberdade” de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferências do Estado (e dos sindicatos). Ao eliminar direitos sociais, transformando--os em “serviços a serem adquiridos”, o neoliberalismo derruba a proteção social, que tornou o trabalhador mais exigente (e mais caro) frente ao empresário – exatamente por contar com proteção social do Estado (p. ex. saúde, educação, previdência, leis trabalhistas). Desprotegido, o trabalhador acaba por ser obrigado a aceitar as imposições do mercado.[12]

Em segundo lugar, não acreditamos que uma solução para este novo patamar de contradições sociais esteja à vista pela via da conciliação de classes (proposta pela coalizão do PT). Também não vemos razão para imaginar que a era econômica neoliberal, ou mesmo a política da “nova direita”, possa estar chegando ao seu final. Pode ser que, para amenizar os horrores do neoliberalismo, o capitalismo seja obrigado a alternar etapas,

---

[12] Isso, associado às alterações tecnológicas no interior da produção e à guerra contra as centrais sindicais e movimentos sociais, compõe o cenário de contraposição à queda nas taxas de acumulação de riqueza.

como aliás tem feito: fases de liberalismo com fases de desenvolvimentismo (Bresser-Pereira, 2017). Mas nenhuma das soluções (pela coalizão do PT ou pelo neoliberalismo) parece nos levar a uma situação na qual tais contradições sejam resolvidas e a educação pública esteja a salvo. O "desenvolvimentismo" não é o fim da história e a "nova direita" tem um lado reacionário e golpista, corroendo *a lógica da democracia liberal* por dentro, sempre que necessário, o que não pode ser novamente ignorado.

Não podemos esquecer que Hayek, mentor do neoliberalismo, visitou o Chile durante a ditadura militar de Pinochet e, em carta ao *The Times* (Selwyn, 2015), afirma não ter conhecido nenhum chileno que houvesse dito que sob Pinochet havia menos liberdade do que sob Allende, o presidente deposto pelo sangrento golpe militar.

Para Hayek a democracia é um meio e não um fim. Ele separa o liberalismo econômico da democracia. A democracia é desejável para o liberalismo, mas não é uma condição necessária. Selwyn (2015) afirma que:

> Hayek influenciou Margaret Thatcher e, através dela, muitos políticos e ideólogos do partido conservador contemporâneos, incluindo os que estavam à frente do atual Partido Conservador na Grã-Bretanha. Em outra carta ao *The Times* intitulada 'os perigos para a liberdade pessoal', ele endossou Thatcher reafirmando que o mercado é 'indispensável para a liberdade individual', enquanto a urna 'não é'. (p. 1)

Ele também esteve três vezes no Brasil no período de 1977 a 1981, durante a nossa ditadura civil-militar, a convite da antiga revista *Visão*, editada por Henry Maksoud,[13] que também participava da sociedade de Hayek.[14]

---

[13] Cf. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_HayekHayek_no_Brasil>. Acessado em 3 de agosto de 2018.

[14] Cf. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade_Mont_Pèlerin>. Acessado em 3 de agosto de 2018.

Assim, os refundadores do liberalismo econômico apoiaram a ditadura chilena: Friedman assessorou o governo do Chile no combate à inflação, mas manteve uma postura mais distante, embora tenha sido criticado por isto publicamente, enquanto que Buchanan e Hayek – este último um entusiasta do regime chileno – deram apoio consistente à ditadura, e saíram ilesos da crítica (MacLean, 2017, p. 155-156).

Esta é a face autoritária da "nova direita" neoliberal que foi deixada de lado nos últimos anos pela política de esquerda, e pode ser um fator importante para se entender os recentes acontecimentos no Brasil pós-2014.

Dessa forma, compreende-se que estes defensores do liberalismo econômico abram mão da democracia para garantir o que conceituam como "liberdade", legitimando golpes militares e/ou jurídico-parlamentares-institucionais. Compreende-se, também, o motivo da violência política estar colocada na ordem do dia como forma de barrar as teses de qualquer movimento que envolva minimamente algum tipo de planejamento econômico com algum papel relevante do Estado. O Estado é visto como algo que atrapalha a liberdade individual de competir ao olhar para o bem-estar do coletivo.

Mas o mais grave é que a "nova direita" radical avançou para um entendimento que seria considerado, até pouco tempo, desprovido de ética: os fins justificam os meios. E talvez seja exatamente esta a sua característica atual marcante: não importam os meios quando se trata de defender o livre mercado que, segundo eles, funda a liberdade pessoal e social. E se é para tal, a subjetividade neoliberal fica em paz com golpes de Estado e golpes institucionais.

Esta forma de pensar se espraia por vários espaços: atinge os políticos nos Congressos Nacionais e nas Assembleias, os novos partidos políticos, membros do Judiciário e outros órgãos de controle e a mídia, fortalecendo a lógica de que, frente à agressão

ao livre mercado (base da "liberdade"), justifica-se a "legítima defesa", reiterando-se que os fins justificam os meios.

Não que este pensamento seja exatamente uma surpresa, pois, neste sentido, não há diferença alguma entre o golpe militar ocorrido em 1964 e o golpe jurídico-parlamentar de 2016, em que pesem as condições econômicas e os meios utilizados pela "velha direita" terem sido diferentes. Provavelmente o que choca é a defesa explícita e aberta destas teses de maneira organizada e militante, formando uma frente jurídica, parlamentar e midiática em defesa delas e que não hesita em fazer uso de recursos jurídicos ilícitos (*lawfare*) contra quem considere ser seu inimigo. A insegurança jurídica torna-se mecanismo de censura e ameaça difusa, perpassando toda a sociedade, em um processo crescente de "judicialização" da vida social, em substituição à própria política.

Além do *lawfare*, a atuação destas forças inclui: limitar ou dificultar o voto do cidadão, ou pelo seu oposto, facilitar para que o cidadão não se manifeste nas eleições (voto não obrigatório, por exemplo); impedir os processos de organização social dos mais desfavorecidos; não transferir impostos para os menos favorecidos e barrar os processos de redistribuição de renda; destruir a organização dos trabalhadores, a atuação dos sindicatos e confederações; destruir a atuação e organização dos movimentos que lutam pelos direitos humanos; atuar contra os imigrantes e contra ações de preservação do meio ambiente; desregulamentar a atuação das corporações; privatizar tudo que for possível; propor formas de proteção constitucional quase que irrevogáveis, que evitem o impacto de eventuais decisões contrárias ao livre mercado, entre outras. Tudo isso em alto e bom som.[15]

[15] Não temos como considerar aqui outro fator que recai dramaticamente sobre a autonomia dos Estados nacionais, oriundo da configuração da sua dívida pública, que os torna reféns do rentismo. Sobre isso ver Dowbor (2017).

Neste quadro, é compreensível que movimentos destinados a cercear a liberdade docente como o "Escola sem Partido" (Ação Educativa, 2016) estejam simultaneamente presentes à implementação acelerada das reformas constitucionais e do Estado, após 2016, incluindo a reforma da educação, com autoria e financiamento empresarial.[16] Tais iniciativas têm uma mesma origem ideológica: o neoliberalismo, nos termos de J. Buchanan e de Hayek (2010) e Mises (2010) – uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga "esquerdismo" e "comunismo" em tudo que cheire à defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando com o fascismo e com o "darwinismo social".

E esta é uma razão que deveria ser suficiente para nos afastarmos dessas concepções de sociedade (e de educação), mesmo que os resultados acadêmicos de suas políticas educacionais viessem a ser eficazes: tendo assumido tal darwinismo social no âmbito da sociedade, justificando-o pela sobrevivência do indivíduo mais forte na concorrência do livre mercado, quer agora levá-lo para as escolas e disputar a hegemonia na formação da juventude dentro de sua lógica. Para esta vertente, se o mundo é pautado pela concorrência, há que se preparar as crianças para "competir" nele, tal como ele é. Nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador.

É esta visão social que também embasa as "soluções" propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma "empresa", as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior

[16] Avelar e Ball (2017) mapeiam o grau de influência do empresariado e suas organizações na definição da base nacional comum curricular da educação básica brasileira.

qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na "empresa", os processos educativos têm que ser "padronizados" e submetidos a "controle".

No plano social não é diferente: os desfavorecidos devem ser confrontados com sua condição ou perecer, pois não é justo que o "gangsterismo" do Estado, retirando dos mais ricos que honestamente enriqueceram, opere qualquer processo de redistribuição de renda: "devem ser tratados como animais que não têm independência" (Buchanan, 2005).

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um "serviço" que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como "empresa", aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento "escola sem partido", este último, um braço político da "nova" direita na escola.

No campo técnico, a reforma permite o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenado pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda.[17]

Temos, em breve síntese, as origens e objetivos da reforma empresarial da educação sobre os quais precisamos nos debruçar e aprofundar estudos para organizar a resistência. Importa dizer desde já que o fato da reforma ter origem no processo de

---

[17] Veja também Bastos (2018) e Libâneo e Freitas (2018).

consolidação da "nova direita" não significa que ela encontre apoio apenas em seus formuladores originais. Voltaremos a isso.

Por ora, devemos apenas ressaltar que, apesar do enfrentamento a estas ideias representado pelo "desenvolvimentismo" implementado pela coalizão do PT, não podemos deixar de levar em conta que se nos basearmos no que se fez para defender a "educação pública de gestão pública" dos ataques do liberalismo e da reforma empresarial da educação neste recente período que se encerrou em 2016 sob a coalizão do PT, vamos ver que – mesmo na hipótese de Bresser-Pereira estar certo quanto ao fim do neoliberalismo, e mesmo que fosse possível a continuidade de um governo baseado no desenvolvimentismo – ainda assim haveria alta probabilidade de que continuássemos com dificuldades para nos opormos às ideias difundidas pela reforma empresarial da educação e defendermos uma "educação pública de gestão pública", exatamente porque ela não se limita à "nova direita" – seu estágio mais desenvolvido, objetivo desta análise inicial.

OS NOVOS "REFORMADORES"

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.

O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o "empreendimento" que expressa o "empreendedorismo" dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a "empresa".

Com tal concepção, o Estado é o principal inimigo da geração da qualidade social, pois é um mau gestor (Schuler, 2017) e impede o funcionamento da lógica do mercado, devendo, portanto, ser reduzido a um mínimo e – mais importante – sem possibilidade de interferir no mercado, o que atrapalharia sua lógica natural.

Considerando esses fundamentos, a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado. Nisso consiste o modelo

final pensado para a educação (e outras áreas sociais) pela "nova direita" neoliberal. Essa é sua proposta mais desenvolvida e serve para ela como um ponto de referência.

Nesse modelo, pais portadores de *vouchers* distribuídos pelo Estado "escolhem" no mercado as escolas de seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual é certificada por avaliações nacionais (Friedman, 1955; Chubb & Moe, 1990). Os pais deixam de ser "usuários" de um serviço público e passam a ser "clientes" de empresas educacionais às quais pagam com os *vouchers* recebidos.

Há um patamar básico de contratação de escolas coberto pelo *voucher* distribuído pelo governo, mas os pais podem colocar mais dinheiro de seu próprio orçamento se entenderem que querem uma escola de melhor qualidade (e mais cara). Isso é visto como algo "natural" já que os pais diferem entre si quanto ao mérito acumulado, sendo essa "diferença" fundamental para se motivar o progresso da sociedade. Uma intervenção do Estado destinada a eliminar essa diferença é vista como algo indevido que desestimula a busca pelo mérito pessoal, sendo ainda uma injustiça com aquele que se "esforçou".

A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria que está disponível em vários níveis e que pode ser "comprada" pelos pais. Compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do *voucher*.

Preferencialmente não deve haver sistema público de educação, mas se houver ainda alguma estrutura, ela é mais uma competidora nesse mercado, portanto, sua própria qualidade, segundo este pensamento, melhora pela concorrência.[1]

---

[1] As experiências, como veremos mais adiante, mostram, no entanto, que as escolas públicas que permanecem transformam-se em "guetos" acolhendo a pobreza extrema desestruturada e os que não se enquadram nas exigências das escolas de maior qualidade.

Não incomoda o neoliberal se o sistema público remanescente for dedicado a atender aqueles pais que "fracassaram" na vida. Novamente, é uma questão de mérito. O Estado nesse caso faz uma operação de resgate para evitar o pior – no entanto, sem intervir no mercado educacional.

Esse é o cenário mais desenvolvido. Nele não há necessidade de que nos preocupemos com a organização em si das escolas, qualificação de professores, condições de funcionamento e outras. O mercado, através da concorrência, vai moldando (e precificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta. Nesse caso, as provedoras de educação privada já são *empresas*, em si mesmas operando com os procedimentos típicos da organização empresarial. Quem não o fizer vai à falência e é eliminado do mercado. Assim, é o mercado que faz a depuração da qualidade, pois escolas de pouca qualidade não serão "escolhidas" pelos pais e irão à falência como qualquer empresa.

Mas esse é o cenário final. No entanto, há que se chegar a ele partindo da realidade atual, e aí entram em jogo outras formulações. Onde é possível uma opção imediata pelos *vouchers*, esta é a preferida, pois insere de forma rápida a educação no mercado, fora da rede pública. No entanto, o que se tem hoje, na maior parte, é um sistema educacional com escolas inseridas em redes públicas que funcionam "protegidas" do mercado. Daí serem, segundo o neoliberalismo, ineficazes. Aumentar sua qualidade dependeria de se criar uma estratégia de inserção destas redes na lógica do mercado descrita anteriormente. No caso de não se poder instalar diretamente os *vouchers*, resta desenvolver a privatização por dentro das redes de ensino, ou combinar as duas estratégias.

O procedimento mais geral consiste em introduzir, *em algum grau*, os parâmetros de funcionamento de uma empresa

no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas).

Criada a dinâmica, as escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade são acompanhadas – para novamente introduzir mais formas de operação típicas das empresas, por exemplo, reestruturação com demissão dos profissionais, bônus por mérito ou pagamento por valor agregado, uso de consultorias privadas – e, no caso de não reagirem positivamente aumentando sua qualidade, devem ser 1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para empresas privadas que operam escolas públicas; ou 3) uma combinação entre terceirização e *vouchers*.

Estas ações são fundamentais para, em primeiro lugar, criar um mercado inicial através de terceirização das escolas públicas – visando a constituição do futuro mercado de *vouchers* – e, em segundo lugar, colocar em prática um processo de *destruição das redes públicas* pela transferência dos recursos públicos para as empresas terceirizadas contratadas para operar escolas públicas, subfinanciando as públicas e derrubando sua qualidade.

Dessa forma, as redes públicas vão sendo colocadas em um “vetor de privatização”, no qual elas podem ser vistas como mais distantes ou mais próximas de seu estágio final de privatização e inserção em um livre mercado educacional. O que

alimenta a certeza dos reformadores com este caminho não são os dados científicos de uma eventual "política pública com evidência", mas a crença de que se o método funciona com as empresas, também funcionará com as escolas (Castro, 2011). É crença nas teses do liberalismo e na dinâmica empresarial, e não "ciência".

Duas ferramentas que mostram como as redes públicas caminham em direção à privatização total podem ser encontradas; a *Network for Public Education* criada nos Estados Unidos para resistir ao neoliberalismo na educação juntamente com a Schott Foundation for Public Education (2018) possuem uma ferramenta que indica como os estados americanos estão incorporando a lógica privatista. O mesmo pode ser encontrado no Brasil com uma ferramenta disponibilizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe) (2018) – um grupo de pesquisa interinstitucional com sede na Unicamp.

Entender os objetivos finais desse processo e os meios de destruição da escola pública que são postos em marcha é fundamental para que se possa organizar a resistência.

Numa tentativa de elencar as posições que repercutem esse movimento, reunimos três denominações que podem ser encontradas no âmbito da política educacional. Uma, vinda da tradição estadunidense, o denomina de "reforma empresarial" (Ravitch, 2011). A outra é uma formulação que procura ressaltar sua amplitude internacional, chamando-o de Movimento Global da Reforma Educacional (Sahlberg, 2011). Há ainda uma terceira denominação advinda do campo da gestão, que chama este movimento de "nova gestão pública" (Ball & Youdell, 2007; Verger & Normand, 2015).

Há alguma dificuldade para se configurar a política educacional da "nova direita" que advém de sua própria natureza fluida e multifacetada, abrangendo diferentes temáticas

educacionais de forma interativa, movendo-se em uma massa de dados quantitativos que procura dar legitimidade a uma série de "receitas" práticas aparentemente isoladas.[2]

Essa característica mutante advém de seus próprios fundamentos. Referindo-se à busca incessante do neoliberalismo por uma economia de mercado ideal, Bresser Pereira escreve:

> A fim de aumentar a competitividade externa de um país e reduzir a carga tributária, os neoliberais estão permanentemente envolvidos em *reformas que nunca terminam*, porque a complexidade do capitalismo contemporâneo exige maior regulação por parte do Estado, e os neoliberais *não reconhecem essa restrição estrutural* [...] Os ideólogos neoliberais estão *sempre exigindo novas 'reformas' que finalmente – prometem – transformarão uma economia em economia de mercado 'ideal'.* (Bresser Pereira, 2017, p. 699, grifos meus)

Este também é o espírito das intermináveis reformas propostas pelo neoliberalismo para a área da educação, sempre em busca de um sistema de educação "ideal"[3] que nunca funciona[4] e está sempre dependente de novas reformas. Este sistema ideal nada mais é do que o estabelecimento de um padrão hipotético[5] de se fazer a educação puxado, em última instância, pela

---

[2] Veja-se um dos primeiros documentos que sintetizaram as propostas da reforma empresarial no Brasil e que pode ser encontrado em: <https://issuu.com/casadosaber/docs/a_transforma__o_da_qualidade_da_educa__o_no_brasi> feito por sete fundações e ONGs em 2010 (Parceiros da Educação, 2010). Em 2011 passou a orientar a educação do Estado de São Paulo.

[3] Um ponto alto do delírio neoliberal na busca por um "sistema ideal" é a Lei *No Child Left Behind* nos Estados Unidos, implantada em 2002, na qual eles chegaram a determinar que no ano de 2014 todas as crianças e jovens estadunidenses fossem proficientes em Leitura e Matemática. Um rotundo fracasso. Assim como não reconhecem restrições estruturais na economia, também não reconhecem restrições estruturais na educação.

[4] Veremos o próprio caso estadunidense mais adiante. Veja-se também o caso do Estado de São Paulo que está há quinze anos envolvido com tais reformas sem resultados.

[5] Bem conhecidas são as peripécias de Eric Hanushek e seu ferramental "hipotético-dedutivo". Em um estudo que coordenou para a OCDE, chegou a

defesa do livre mercado e pelas ideias de "escolha da escola" de Milton Friedman (Friedman, 1955),[6] membro do grupo neoliberal estadunidense que tinha como braço político-ideológico James Buchanan e financiamento dos irmãos Koch, entre outros, como vimos. Nos Estados Unidos, a aplicação desses princípios na educação teve sua estreia formal[7] no estado do Texas com G. W. Bush – usado como "exemplo de sucesso" para generalizá-la no país posteriormente.

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando "consertar" as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de "tornar o professor (e a escola) o único responsável" pela aprendizagem e uma vez tendo identificado "o responsável", promover políticas de "responsabilização verticalizadas" como forma de pressioná-lo. No entanto, como bem resume Di Carlo (2010):

---

predizer que "o PIB do Brasil pode crescer 751% até 2095 se o país der um salto em educação" (Caleiro, 2015). Em outro estudo afirmou que "substituir 5% a 8% dos professores de baixo desempenho por professores de desempenho médio poderia aproximar os EUA do topo dos *rankings* internacionais de Matemática e Ciências, gerando um valor de US $ 100 trilhões". Para tal, seria necessário "universalizar a matrícula no Ensino Médio e ter um nível de 'habilidades básicas' para todos os estudantes" (Horn, 2011).

[6] Confira também em Ravitch (2011, p. 134/5).

[7] Embora suas primeiras manifestações datem de 1983, com a elaboração de um relatório chamado *A Nation at Risk*. Para uma análise detalhada desta evolução, ver Bastos (2018, p. 136-144).

> [...] no cenário geral [da pesquisa], cerca de 60% dos resultados do desempenho são explicados pelas características básicas do estudante e da família (a maioria não é observável, mas provavelmente pertence à variável renda/pobreza). Os fatores de escolaridade observáveis e inobserváveis explicam cerca de 20%, sendo a maior parte (10-15%) efeitos do professor. O resto da variação (cerca de 20%) é inexplicável (erro). Em outras palavras, embora as estimativas precisas variem, a preponderância das evidências mostra que as diferenças de desempenho entre os estudantes são predominantemente atribuíveis a fatores fora das escolas e salas de aula (Hanushek *et al.,* 1998; Rockoff, 2003; Goldhaber *et al.* 1999; Rowan *et al.,* 2002; Nye *et al.,* 2004). Agora, para ser claro: isso não significa que os professores não sejam realmente importantes, nem que o aumento da qualidade do professor só possa gerar pequenas melhorias. (p. 1)

Este movimento de reforma da educação concebe a mudança como um fenômeno que, uma vez adotado no centro, se difunde via gestão para todos os níveis dos sistemas de ensino, até chegar no professor e no estudante – um movimento que tem sido chamado de *top-down* – de cima para baixo.

Há várias denominações para o processo. Sahlberg (2011, p. 177-179) o chama de Movimento Global da Reforma Educacional.[8] Com este nome, capta sua expansão mundial e elenca as seguintes características: "a) padronização da e na educação"; b) ênfase no ensino de "conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais"; c) ensino voltado para "resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem", o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) "transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo

[8] Global Educational Reform Movement (GERM).

educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização.

A expansão desse padrão de se pensar e fazer educação, seja dentro de um país, seja ao redor do mundo, num cenário de globalização rentista e tecnológica, permitiu criar “escala de operação”, tornando os processos educativos mais atrativos aos investimentos transnacionais, à atuação de indústrias e prestadoras de serviço dos países centrais, que podem ampliar sua operação também na periferia do sistema – reproduzindo o ciclo de colonização científica, cultural e tecnológica. Não por acaso, seu motor está localizado na Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em órgãos de financiamento internacional (BIRD e Banco Mundial).

Outra denominação deste movimento é proposta por Diane Ravitch (2013): “reforma empresarial” (*corporate reform*). Ela usa criticamente o termo “reforma” e define seu significado:

> ‘Reforma’ realmente não é um bom nome, porque os defensores dessa causa não procuram reformar a educação pública, mas transformá-la em um setor empreendedor da economia. Os grupos e indivíduos que constituem o movimento de reforma de hoje se apropriaram da palavra ‘reforma’ porque tem conotações positivas no discurso político americano e na história americana. Mas as raízes desse movimento de reforma podem ser atribuídas a uma ideologia radical que tem uma desconfiança fundamental em relação à educação pública e uma hostilidade ao setor público em geral. O movimento de ‘reforma’ é na verdade um movimento de ‘reforma empresarial’, financiado em grande parte por grandes fundações, gerentes de fundos *hedge* de Wall Street, empreendedores e o Departamento de Educação dos EUA. O movimento está determinado a cortar custos e maximizar a concorrência entre escolas e entre professores. (Ravitch, 2013, p. 19)

Alguns preferem denominar este movimento de "nova gestão pública" (Verger & Normand, 2015). Discutiremos, mais adiante, as restrições que temos a essa denominação, pois como assinalam Verger e Normand (p. 601): "O programa da Nova Gestão Pública não implica uma retirada do Estado do âmbito dos serviços públicos, mas supõe repensar as funções governamentais da gestão destes serviços." Porém, essa não é a proposta dos neoliberais que está na origem deste movimento. Eles não pensam em reposicionar a gestão estatal, mas em eliminá-la, instaurando um mercado empreendedor na área. Seu propósito é destruir a "educação pública de gestão pública" e não apenas redefini-la – pelo menos como objetivo final. Os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor.

Nesta última denominação, incluímos aqueles que divergem do radicalismo neoliberal e desejam uma "reforma do Estado", como propõe Bresser-Pereira, alguns setores da social-democracia e a terceira via (Chaui, 1999) – que têm como horizonte o fortalecimento do terceiro setor (organizações sociais e regulação).

O movimento da reforma empresarial da educação (termo pelo qual optamos) desenvolveu-se nas últimas décadas em escala mundial, mas pelo menos dois países planejaram sua educação com base nele e de forma mais extensa – Estados Unidos da América e Chile[9] – tornando-se locais privilegiados para se encontrar esse fenômeno de maneira mais desenvolvida e,

[9] No Chile, os "Chicagos boys" (economistas treinados na Universidade de Chicago) tiveram papel relevante no planejamento econômico da ditadura de Pinochet, que se constituiu em um experimento neoliberal. Buchanan foi um dos que contribuiu para a redação da nova Constituição da ditadura chilena (Monbiot, 2017).

portanto, mais visível em todas as suas formas.[10] A importância de se conhecer o mais desenvolvido está em que, a partir dele, pode-se observar melhor a sua dinâmica, constituição e formas que o caracterizam. Isso, no entanto, não implica afirmar que tais aspectos se repetirão de maneira idêntica em outros países, pois tais processos são imersos em contradições locais e resistência.

Examinando a experiência estadunidense, nota-se que apesar da vinculação da reforma empresarial da educação aos refundadores do liberalismo, os "reformadores" operam em *redes difusas de influência*, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações,[11] políticos no interior de instâncias legislativas[12] e do governo, institutos, centros e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, *imersos no tecido social*, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação. Um recente estudo de Avelar e Ball (2017) mostra como no Brasil a reforma se constrói por meio dessas redes de alianças.

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de

---

[10] Na verdade, como se viu anteriormente, da mesma forma que os Estados Unidos abrigaram o desenvolvimento do neoliberalismo que se manifestou com Reagan, também este movimento apareceu na Inglaterra com Thatcher. Embora um exame da realidade inglesa não faça parte deste estudo, não consta que a Inglaterra tenha tido mais sorte do que os Estados Unidos com estas políticas educacionais decorrentes do neoliberalismo, nem mesmo com o aparecimento do "New Labor" com Tony Blair e a sua terceira via, que se seguiu a Thatcher (Power & Gewirtz, 2001). Uma análise da experiência mexicana também está disponível em Villarreal, Ferreiro, & Mendoza, 2018.

[11] A filantropia é peça-chave na propaganda e no financiamento da privatização da educação.

[12] No Brasil se articulam em torno das Comissões de Educação do Senado e da Câmara e também em Frentes Legislativas. Nos Estados Unidos a American Legislative Exchange Council (Alec) produz "modelos de leis" para as Assembleias Legislativas dos estados votarem (MacLean, 2017, p. XIX).

competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do "direito social" e sua inserção como "serviço" no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado. Em passagem pelo Brasil, Eric Hanushek (2018), do conservador *think tank* americano Hoover Institution, conhecido apoiador da reforma empresarial estadunidense, afirmou:

> Com a introdução da inteligência artificial, automação e robôs, a economia está mudando mais rapidamente do que vimos no passado. Diante desse cenário, a importância da Educação de qualidade torna-se muito mais importante. As pessoas que se ajustarem a essas mudanças e se adaptarem às novas indústrias serão as 'vencedoras'. Por outro lado, aquelas que estão presas aos velhos empregos serão as 'perdedoras econômicas' do futuro. É essencial que os jovens atuais desenvolvam as habilidades necessárias para essa economia em rápida mudança. Em outras palavras, se no futuro o Brasil tiver apenas esses trabalhadores insuficientes, sem essas habilidades cognitivas necessárias, será muito difícil para a economia brasileira crescer e acompanhar o resto do mundo.

É preciso considerar que, embora com origem na direita neoliberal estadunidense, este movimento não se esgota nela. Esta é a sua forma mais desenvolvida. No entanto, ela se espraia para posições de centro-direita, liberais e até de centro-esquerda. Do ponto de vista ideológico, o movimento pela reforma empresarial da escola não é um bloco homogêneo. Ele se soma a outras posições políticas que taticamente lhe são úteis para chegar a seus fins. Há liberais-democratas e sociais-democratas cuja aspiração sincera é ter uma escola pública que garanta o "direito à aprendizagem" e ensine a todos: al-

guns destes são contra a privatização e outros aderem às propostas de privatização por "concessão de escolas à iniciativa privada", por meio de processos mistos de gestão. E há os que defendem a privatização neoliberal, envolvendo a criação de um livre mercado concorrencial na área da educação, ancorado nas ideias de Milton Friedman (Friedman, 1955), influenciado pelas teses de F. A. Hayek. Também existem os que se declaram apolíticos e acabam sendo capturados, na prática, por uma dessas posições. A hegemonia de uma ou de outra dessas posições varia na dependência das redes locais de influência. No Brasil essas ideias se agrupam de várias formas, uma delas como um movimento pretensamente "apolítico" sob o manto de serem "todos pela educação" (Martins, 2016).

Essa atividade difusa que os reformadores desenvolvem é vital para que estabeleçam a hegemonia das suas concepções e também para viabilizar a "construção" de um mercado educacional inicial, onde não exista. Como corretamente afirma Harvey (2007), no desenvolvimento do neoliberalismo:

> [...] se os mercados não existirem (em áreas como terra, água, educação, saúde, seguridade social ou poluição ambiental) então eles devem ser criados, pela ação do Estado se necessário. Mas além desta tarefa, o Estado não deve aventurar-se. A intervenção nos mercados (uma vez criados) deve ser mantida em um mínimo [...] (p. 118).

No entanto, mapear a *forma* rizomática como este movimento constrói sua hegemonia não explica as próprias categorias que dão *conteúdo* a ela. Para entendermos como essa máquina apoiada em posições políticas diversas gera *um vetor em direção à privatização* e ao livre mercado na educação, é necessário encontrar suas *categorias* explicativas fundamentais e *desvendar sua dinâmica*, questão à qual voltaremos.

De imediato, basta reforçar que, a despeito destas várias intencionalidades, esse movimento não só tem sido capturado

pela lógica neoliberal centrada na "empresa" como modelo social como também vê nele uma oportunidade de investimento que faz girar a roda do lucro desde pequenos negócios até grandes corporações, subordinando os objetivos da educação, mesmo a despeito dos bem intencionados, aos interesses hegemônicos de administradores de fundos de investimento (Galzerano, 2016; Kenji, 2018; Ravitch, 2013) e das necessidades do campo empresarial, acuado pelas demandas dos trabalhadores e pelas transformações nos processos produtivos (Hanushek, 2018), as quais são dissimuladas na expressão "competências e habilidades para o século XXI".

Tendo como intencionalidade última produzir a melhoria da qualidade da educação por meio da concorrência entre escolas e entre professores *em um livre mercado*, desenvolveu um "conceito de qualidade da educação" que implica o afastamento do governo da gestão da educação (ainda que não de seu financiamento), como forma de permitir a operação da livre iniciativa educacional dentro das regras do mercado (e não dos governos).[13] É surpreendente que se tenha justificado essa abordagem com a afirmação de que ela diminuiria a segregação escolar, quando o fato de se lançar a educação (escolas, professores e estudantes) em uma espécie de "darwinismo social" somente poderia, como aconteceu, vir a agravar os processos de segregação – produto da própria concepção meritocrática que está na base do neoliberalismo.

---

[13] Este processo possui uma ampla variedade de formas de privatização que vão desde assessorias, privatização de serviços de apoio, parcerias público-privadas, terceirização de escolas, modalidades de "vouchers", aquisição de sistemas de ensino e materiais didáticos entre outras. Um levantamento destas formas pode ser encontrado em Ball & Youdell (2007). No entanto, as modalidades de vouchers é que instituem o verdadeiro livre mercado.

Para estudarmos esse movimento, acreditamos ser útil que nossa abordagem *leve em conta as concepções de sociedade*[14] *e educação* (enquanto finalidades da educação) postas pelo liberalismo econômico e sua reforma educacional, por um lado, e por outro, que explicite as *categorias mobilizadas na dinâmica de sua legitimação* (econômicas e culturais) e que constroem o caminho da inserção da educação no livre mercado.

Associando-se essas duas esferas de análise, nos obrigamos a analisar e entender a dinâmica constitutiva da reforma e sua finalidade, bem com a sair do âmbito da crítica e pensar as direções de superação da proposta neoliberal – pelo menos no âmbito da resistência a ela.

O presente texto é uma tentativa de apontar nessa direção; contudo, é um trabalho que exige a junção de pesquisadores e grupos de pesquisa que examinem, às vezes isoladamente e às vezes conjuntamente, os variados aspectos da reforma empresarial. É uma tarefa, portanto, coletiva, que envolve profissionais de vários campos.

Nos limites deste estudo, em partes anteriores, acreditamos ter fornecido, ainda que de forma limitada, o entendimento de sociedade e de educação que subjaz à reforma. No que resta dele, procuraremos, como primeiro passo, justificar a nossa preferência por chamarmos esse movimento de reforma empresarial da educação (Ravitch, 2011), nome decorrente da tradição da resistência estadunidense. Como se verá, isso não é trivial. Em seguida, vamos sugerir um conjunto de categorias (e sua dinâmica) numa tentativa de desvendar alguns de seus mecanismos de legitimação. Procuraremos

[14] Pela discussão das finalidades da educação, inevitavelmente estaremos discutindo a atual forma de organização social sob o capitalismo (a exploração institucionalizada, a precarização do trabalho, suas consequências sociais) e suas formas de superação.

discutir, simultaneamente, os dados disponíveis que apontam os problemas já visíveis na experiência da reforma empresarial da educação, principalmente a estadunidense, e que, em nossa opinião, inviabilizam eticamente sua implementação no Brasil como política pública.

Nascido, como vimos, no âmbito do liberalismo econômico, pensamos que a sua categoria central esteja representada pela *privatização*. Tal categoria está no centro da concepção da reforma pois ela remete à própria forma de organização da atividade privada: *a empresa*, modelo de gestão que a "nova direita" assume, supondo sua operação em um livre mercado.

Rod Paige (*apud* Au, 2009, p. 51), secretário do Departamento de Educação de G. W. Bush, responsável pela implantação da reforma empresarial da educação estadunidense, afirmava em 2003:

> Henry Ford criou uma empresa de classe mundial, líder em seu setor. Mais importante, a Ford não teria sobrevivido à competição se não houvesse ênfase nos resultados. Precisamos ver a educação da mesma maneira. Boas escolas funcionam como um negócio. Eles se preocupam com os resultados, avaliam rotineiramente a qualidade e medem as necessidades das crianças que servem.

Será necessário levarmos em conta tanto as formas de se conceber a privatização das escolas nas propostas alternativas ao neoliberalismo (desenvolvimentismo, terceira via, por exemplo) quanto também sob o próprio neoliberalismo, para em seguida apontarmos as demais categorias que desvelam a dinâmica de seu *processo de construção e legitimação no sistema educacional.*

Ressaltemos que esse caminho não pretende diminuir a importância do estudo das consequências culturais da reforma empresarial e que ajudam a formular uma resistência objetiva a ela, como por exemplo a questão da dominação cultural, do não reconhecimento do diferente ou o desrespeito (Power &

Gewirtz, 2001), especialmente em países que já estão há mais tempo lidando com esse movimento, mas significa reconhecer que tais categorias, por si, *não são suficientes para explicar a constituição e dinâmica desse movimento*.

A reforma constrói diferentes caminhos para se tornar hegemônica. No Brasil, como mostramos na introdução deste estudo, depois de um ensaio nos anos 1990, retornamos à proposta neoliberal a partir de um golpe jurídico-midiático-parlamentar (2016) que acelera a implantação da reforma empresarial, mas ainda não há uma política econômica implantada que possa ser denominada neoliberal, dada a atuação da coalizão petista até 2016, que procurou, bem ou mal, orientar-se pelo desenvolvimentismo. No Chile, a ditadura militar de 1973 implantou tanto o liberalismo econômico quanto a reforma da educação, simultaneamente, como uma política oficial e, como vimos, sob orientação direta dos mentores do liberalismo econômico. Em Porto Rico, a implantação se dá, neste momento, após a passagem do furacão Maria.

No entanto, a Inglaterra e os Estados Unidos foram os centros difusores desta proposta e nestes países ela teve sua implantação de forma diferenciada (com a exceção de Nova Orleans em que a implantação se deu a partir do desastre do furacão Katrina), a partir de uma evolução disputada no plano político e ideológico, que se tornou hegemônica a partir da década de 1980, juntamente com o próprio desenvolvimento e afirmação das concepções de sociedade e educação do liberalismo econômico, frente às crises dos anos 1970 (Ravitch, 2011; Bastos, 2018; Gamble, 1988).

A investigação das categorias e da dinâmica de instalação da reforma nos vários países (especialmente nos países originários da proposta) associada à crítica das suas finalidades educativas (que têm origem na concepção de sociedade e educação visua-

lizada pelo liberalismo econômico) certamente deverá incorporar o estudo das consequências educacionais, sociais, culturais e econômicas (reiteradas ou adicionadas pela reforma), permitindo que se tenha uma visão mais holística de seus processos operativos que sirva para apoiar a resistência, independentemente da forma como ela se instalou nos países.

PRIVATIZAÇÃO OU PUBLICIZAÇÃO? EXISTE "MEIA" PRIVATIZAÇÃO?

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria "organização empresarial", tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das "instituições" e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços – saúde, educação, segurança, previdência etc. (Chaui, 2018). Esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado – ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa.

Como vimos, a modalidade de privatização por *vouchers* (dinheiro passado diretamente aos pais) proposta pela política neoliberal é o seu nível mais elevado de privatização e permite o livre mercado pleno,[1] sem interferências do governo (cf. Chubb & Moe, 1990). As demais modalidades (Ball & Youdell, 2007),

[1] É a preferência do governo Trump neste momento nos Estados Unidos.

incluindo a terceirização de escolas à *iniciativa privada lucrativa ou não* (ONGs), são mecanismos intermediários que, entre outras consequências, criam mercado e a ambiência necessária para se chegar aos *vouchers*.

A modalidade de privatização por terceirização de escolas tem sido diferenciada indevidamente dos processos de privatização e acabou sendo incorporada por sociais-democratas (de direita e de esquerda), por exemplo, assumindo a concepção de que "publicizar" a educação estatal, à moda "não estatal", não seria privatizar. Aqui vamos encontrar, além de sociais-democratas, os defensores das teses do capitalismo desenvolvimentista (Bresser-Pereira, 2017) da terceira via de A. Giddens (Chaui, 1999).

A distinção entre "privatização" e "publicização" aparece na proposta de reforma do Estado feita por Bresser-Pereira (Brasil, 1995) no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como na "publicização" a escola é "concedida à gestão privada" (usualmente a organizações sociais sem fins lucrativos) mas continua sendo do Estado, não ocorrendo sua alienação física a terceiros, ou seja, sem que haja venda do patrimônio, então não haveria, também, segundo eles, privatização.[2] Argumentam, ainda, que a concessão à iniciativa privada se faz em um ambiente de "regulação" feita pelo Estado que disciplina as atividades das organizações sem fins lucrativos prestadoras de serviço.

A questão é que não existe "meia privatização". Não existe "quase" mercado.[3] Uma vez iniciado o processo, coloca-se

---

[2] Na "publicização" almeja-se criar o "público não estatal" que seria uma forma híbrida entre o "privado puro" e o "público estatal". Há, dentro do próprio Partido dos Trabalhadores, quem ache correta esta visão, considerando inclusive, que ela não é privatização. Mesma posição é defendida por Raquel Teixeira, do PSDB, que comanda a privatização via escolas *charters* na Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

[3] Nos Estados Unidos as escolas terceirizadas chamadas *charters* começaram para gerar inovações que deveriam ser transferidas para a escola pública. Em pouco

a escola a *caminho da privatização plena* da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público.[4]

Como aponta Peter Greene (2016, p. 1), a propósito das escolas estadunidenses terceirizadas (*charters*):

> Uma escola *charter* [terceirizada] sem fins lucrativos é tão ruim (e rentável) quanto as que têm fins lucrativos. [...] Fingir que existe uma diferença substancial entre as *charter*s com lucro e as *charter*s sem fins lucrativos é ignorância ou engano deliberado. [...] uma escola *charter* sem fins lucrativos é apenas uma escola com fins lucrativos que tem um bom plano de lavagem de dinheiro.

No caso da educação, o estágio final deste processo é a instituição de modalidades de *vouchers* que permitam aos pais a livre "escolha" da escola dos seus filhos, em um mercado competitivo, transferindo recursos públicos para as escolas privadas (com ou sem fins lucrativos). Depois que se terceiriza uma escola por concessão, pouco importa se o governo manda ele mesmo o dinheiro para a escola, ou se ele o faz através da família. O impacto na "educação pública de gestão pública" é devastador, já que não existem dois "dinheiros": um para o Estado dar aos pais, que o encaminham à escola particular, e outro para o Estado financiar as escolas públicas (cf. Lafer, 2018).

---

tempo, começaram a tomar o lugar das escolas públicas fechadas pela política de *accountability*.

4 Os processos de regulação não são suficientes para garantir o controle público. Trump promove neste momento nos Estados Unidos ampla "desregulação" no Departamento de Educação.

Milton Friedman (1955) sistematizou a proposta dos *vouchers* em um texto clássico:

> O governo, preferencialmente as unidades governamentais locais, daria a cada criança, através de seus pais, uma soma específica [de dinheiro] a ser usada unicamente no pagamento de sua educação geral; os pais estariam livres para gastar essa soma em uma escola de sua escolha, desde que esta atendesse a certos padrões mínimos estabelecidos pela unidade governamental apropriada. Tais escolas seriam conduzidas sob uma variedade de auspícios: por empresas privadas operadas com fins lucrativos, instituições sem fins lucrativos estabelecidas por doações privadas, entidades religiosas e algumas até mesmo por unidades governamentais (p. 14).

Friedman faz uma clara separação entre financiar a educação e gerir a educação. O papel que o governo passa a ter é o de administrar o repasse de recursos públicos aos pais e não a gestão em si das escolas – ainda que se admita que ele até pode ter "algumas unidades". No melhor dos casos, o governo é mais um "concorrente" no mercado educacional. Note-se que não se trata de que o Estado tenha uma rede de escolas e as "conceda à iniciativa privada", nos termos da proposta dos defensores da terceira via ou da publicização no modelo do desenvolvimentismo. Também não se trata de manter o Estado no papel de "regulador" do mercado educacional, pois na visão do livre mercado o Estado não deve intervir.

Até mesmo a formulação inicial de Friedman, admitindo que o Estado poderia estabelecer "padrões mínimos" de funcionamento das escolas para que fossem elegíveis para receber o dinheiro dado aos pais, é hoje questionada, advogando-se que isso já seria uma interferência indevida do Estado no mercado educacional:

> É claro que Friedman argumentou que os vales deveriam ser destinados a escolas que atendam a 'padrões mínimos especificados'. Aqui é onde os *vouchers* podem ficar complicados. Com o dinheiro público

> vem o controle público. O perigo é que as escolas privadas que aceitam *vouchers* públicos possam se tornar altamente regulamentadas, limitando sua liberdade, originalidade e autonomia. Como muitas escolas *charter*, as escolas privadas que aceitam *vouchers* podem parecer e agir mais como escolas públicas, diminuindo sua capacidade de inovação. Eles poderiam ser obrigados a fazer os mesmos testes padronizados ou a seguir o mesmo currículo padronizado (McDonald, 2018, p. 1).

Como se vê, as escolas privatizadas por concessão à iniciativa privada (com ou sem fins lucrativos) não são a opção preferida dos privatistas, pois elas poderiam vir a ter que se submeter a alguma regulação estatal. O que esses setores privatistas defendem, hoje, é evoluir para novas formas de implementar os *vouchers* originalmente propostos por Friedman, para impedir tal controle do Estado:

> *Vouchers* são apenas um dos quatro mecanismos de escolha [dos pais] da escola básica, juntamente com créditos fiscais individuais, bolsas de crédito fiscal e Contas de Poupança da Educação (ESAs). As ESAs permitem que as famílias reservem uma parte de seus dólares de impostos da escola pública em uma conta de poupança aprovada pelo governo – se elas deixarem de frequentar a escola pública. Embora ainda abrindo a possibilidade de aumentar a regulação e a supervisão do governo, as ESAs diferem dos *vouchers* em reconhecer que a educação é muito mais ampla do que a escolarização (McDonald, 2018, p. 1).

O movimento para livrar-se do controle do governo e de suas escolas por meio das "contas de poupança da educação" prevê até o uso dos recursos para a instrução das crianças em suas próprias casas (*homeschooling*),[5] incentivando processos de "desescolarização" e ainda pagamento de aulas particulares, aprendizado *online*, aulas comunitárias, materiais escolares em casa, escolas particulares e até mesmo aulas de faculdades – desde que a criança não frequente uma escola pública.

---

[5] Sobre *homeschooling* ver Barbosa, 2016.

Portanto, não parece que estejamos apenas frente a uma demanda por uma “nova gestão pública”, ou por um “quase mercado”, mas frente a uma demanda de inserção da atividade educacional no livre mercado pleno, o que equivale a promover a destruição do sistema educacional público e do controle estatal (regulação) das escolas – incluindo eliminar seus sistemas de gestão democrática –, os quais seriam, nessa visão, os responsáveis por impedir o livre funcionamento das leis de mercado em ambiente educacional. Trata-se de que a escola seja vista como uma “organização empresarial” de prestação de “serviços”.

Como se nota, a “educação pública de gestão pública” brasileira encontra-se em risco tanto pelas teses da “nova direita” neoliberal quanto pelo capitalismo desenvolvimentista e pelas teses de centro-esquerda sociais-democráticas. E aqui não existe um mal menor: a educação pública é fundamental. Um ataque à “escola pública de gestão pública” é um ataque à democracia.[6]

Por isso, com o intuito mais de curvar a vara em outra direção do que criar uma polêmica, tenho preferido a denominação estadunidense (Ravitch, 2013, p. 19) de reforma empresarial da educação (Freitas, 2012; 2014) pois caracteriza o “modelo empresarial” que se quer para a escola (e para todos os direitos sociais) e define a autoria, financiamento e intencionalidade da proposta de forma mais direta: destruir o sistema público de educação e não o dotar de uma nova gestão *pública*. Para a sobrevivência do público, é preciso que se distinga radicalmente entre público e privado. Público é um bem-comum gerido democraticamente, é uma “instituição” social; privado é uma propriedade de alguém, uma “organização” administrada priva-

---

[6] A ideia de que a educação para ser emancipadora deva ficar fora do Estado, defendida por Marx, precisa ser devidamente contextualizada no presente momento histórico. Hoje, ficar fora do Estado é ficar diretamente nas mãos dos empresários e da filantropia.

damente – tanto do ponto de vista do *locus* de poder quanto dos métodos. A concepção de sociedade neoliberal coloca a "organização empresarial" no centro das políticas sociais e do próprio Estado (Chaui, 2018).

A destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas.[7] Com isso, a escola passa a ser uma "empresa" educacional, com procedimentos operacionais e não mais procedimentos típicos de uma instituição pública, homogeneizando-a na forma de uma "operação empresarial" com objetivos, processos, tempos e formas de controle definidos (Chaui, 2018).

Isso ainda permite que outro objetivo central do neoliberalismo seja atingido: ao obter, pelo acesso à gestão, o controle do processo educativo da juventude, instala a hegemonia das ideias neoliberais – e permite, por exemplo, a atuação de movimentos como o da "escola sem partido" que coíbe as demais visões alternativas e críticas no interior das escolas.

Chamar a reforma de "nova gestão pública" remete às formas de gestão e ao mesmo tempo permite a ocultação dos reais promotores da "reforma": empresários compromissados com a agenda neoliberal do livre mercado e seus aliados.

Neste sentido, a terceirização da atividade escolar para organizações sociais (por exemplo, as escolas *charters*) inicia o processo de criação do mercado educacional e impulsiona a destruição do sistema público de educação ao drenar recursos para a iniciativa privada (Arsen, DeLuca, Ni & Bates, 2015), substituir suas formas institucionais de funcionamento público por formas de "gestão empresarial" e permitir a emergência de um merca-

---

[7] Para um balanço desta inserção do privado no público no Brasil, consulte-se o mapeamento feito pelo Greppe (2018).

do que impulsiona todo um processo de privatização radical da educação de longo prazo.[8] Recente relatório (Lafer, 2018, p. 3) concluiu que:

> [...] os estudantes de escolas públicas de comunidades de três distritos escolares da Califórnia estão arcando com o custo da expansão descontrolada de escolas privadas. Em 2016-17, as escolas *charter* ocasionaram um déficit fiscal líquido de US$ 57,3 milhões para o Distrito Escolar Unificado de Oakland, US$ 65,9 milhões para o Distrito Escolar Unificado de San Diego e US$ 19,3 milhões para o Distrito Escolar de East Side Union do Condado de Santa Clara. [...] Quando um aluno deixa uma escola da comunidade e vai para uma escola *charter*, sua parcela de financiamento proporcional vai com ele, enquanto o distrito continua sendo responsável por muitos custos que esses fundos apoiavam. Isso intensifica a pressão fiscal para cortar serviços essenciais, como aconselhamento, bibliotecas e educação especial, e aumentar o tamanho das turmas nas escolas das comunidades.

Com isso, o setor público vai sendo asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público que deveria estar sendo aplicado na expansão da educação pública. A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da "qualidade da educação para todos" que está além das formas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado.

A utopia que move a reforma é o funcionamento pleno do mercado educacional, visto como um processo que se autoaperfeiçoa, na medida em que avança para sua destinação final: a autorregulação concorrencial da qualidade da educação (ou seja, a sobrevivência do mais forte) inserida na lógica radical

---

[8] Este aspecto fica cada vez mais claro na realidade estadunidense com a política de Donald Trump escolhendo para Secretária da Educação uma bilionária que se dedica a incentivar a política de *vouchers*. Em seu programa, Trump prometeu dedicar vinte bilhões de dólares para a política de *vouchers*.

das leis do mercado.[9] Da mesma forma, a social-democracia (seja a do PT ou a da terceira via) e o capitalismo desenvolvimentista, cada um por seu caminho, conduz igualmente à destruição do sistema público de educação e prepara o caminho neoliberal.

A alternativa da "publicização", ou seja, da terceirização de escolas públicas para organizações sociais sem fins lucrativos não é uma alternativa à privatização, mas apenas um passo inicial. A destruição do sistema público de educação é a agenda oculta da reforma empresarial. Não existe "meia" privatização ou "quase-mercado".[10]

---

[9] Falabella, descrevendo a implantação do modelo privatista no Chile pelo golpe militar de Pinochet, diz: "Los discursos de la época promueven con fuerza la propagación de la educación privada y la delimitación de la pública. En palabras de Pinochet 'la posibilidad que el Estado expanda aún más su labor educacional debe considerarse improbable [...] por consiguiente, se estimulará con energía la ayuda que el sector privado presta' (Carta al Ministro, 1979). La educación privada se visualiza como una provisión que supera la calidad de la pública, pues responde a los principios de la libertad de elección, emprendimiento y eficiencia. Los resultados [desta política] son bastantes efectivos: en 1979 la educación privada representa un 19% del total de la oferta, mientras en 1990 aumenta a un 42% (Mineduc, 2001)" (Falabella, 2015).

[10] De certa forma, a Inglaterra (com a terceira via) é o melhor exemplo de como não é possível termos "meia privatização".

EVIDÊNCIA EMPÍRICA, ÉTICA E PRIVATIZAÇÃO

Até aqui explicitamos o que nos parece ser a categoria central da reforma empresarial da educação, ou seja, a privatização. Em todas as experiências de implantação da reforma a privatização está presente, e nos espaços em que a reforma foi imposta pela violência política ou da natureza, ela está presente desde o primeiro momento. A privatização intensiva quando possível ou, em alguns casos, a criação de um *vetor de privatização* progressivo, estão destinadas, igualmente, a transformar o "direito à educação" em um "serviço" a ser adquirido, em última instância, por *vouchers* (e suas variantes) de "provedores privados" de educação.

Mas que resultados estas políticas de privatização têm gerado onde foram aplicadas? Um sistema baseado em "provedores privados de educação" conduziria a uma educação melhor?

Já vimos que, do ponto de vista da concepção de sociedade e de educação, isso não pode ser respondido positivamente. A proposta da reforma empresarial é conservadora e reacionária, conduzindo a uma sociedade individualista com as consequências já descritas por Giroux (2017). Além disso, coloca como finalidade

para a formação da juventude seu enquadramento na lógica de exploração do *status quo*, sendo este apenas tecnologicamente modernizado (Revolução 4.0). Ainda que construa alianças com outras visões e se manifeste pelo seu contrário, propondo "educação para todos", trata-se, como veremos, de uma educação desigual e que aprofunda a segregação ao longo do sistema educacional, amplificando sua elitização – ou seja, garantindo que a escola seja adaptada às novas exigências do *status quo* sem sair de seus limites e sem gerar demandas "indevidas" que pressionem o Estado econômica ou politicamente.

Essa avaliação dos impactos formativos é importante porque é preciso ter em mente que para efeito de analisar uma política pública, não é condição suficiente apresentar "evidências empíricas" dos resultados de aprendizagem dos estudantes em testes, sem levar em conta uma análise das finalidades educativas atribuídas à educação. Nos limites deste estudo, no entanto, esta é uma tarefa que só podemos tangenciar. Este é um primeiro ponto.

O segundo diz respeito à própria busca da "evidência empírica". Tornou-se recorrente a produção de relatórios de "evidência empírica" (uma espécie de "cartilha" do que funciona em educação (Christophe, Elacqua, Martinez, & Araujo e Oliveira, 2015) como arma de convencimento, como se fosse possível reunir um *conjunto de estudos definitivos* a favor ou contra determinada prática educativa. Eles têm uma utilidade do ponto de vista da organização da pesquisa científica, mas isso não significa que possam ser usados para *orientar a implantação de políticas públicas*, a chamada "política com evidência". *Think tanks* com farto financiamento empresarial se dedicam a esta tarefa de "revelar a verdade". Boa parte destes relatórios não sobrevive a uma análise rigorosa utilizando-se critérios que orientam a elaboração de meta-análises rigorosas (Rothstein, Sutton, & Borenstein, 2005).

A despeito dos problemas técnicos, a questão é que a produção de "política com evidência", ao centrar-se na organização e análise dos números, oculta as concepções que jazem a estes e impede uma discussão sobre a concepção de educação e de sociedade[1] que deve orientar o que entendemos por ser uma boa educação. E ao não discutir, impõe aquela que emerge juntamente com os números. Mesmo os métodos quantitativos partem de conceitos, pois os números representam quantidades de qualidades (Faccenda, Dalben & Freitas, 2011).

Dessa forma, reunir "evidência empírica definitiva" não é a proposta deste texto. Pensamos que há uma tarefa mais urgente a ser feita: reunir um *conjunto de estudos significativos* que, pela *gravidade dos impactos negativos* que revela (para a escola, para o magistério ou para os estudantes), permite antever o "*potencial de danos*" já causado e ainda a causar pela reforma empresarial – cuja gravidade recomenda uma prudente *interdição ética* – independentemente dos resultados imediatos passíveis de serem elencados nos testes padronizados ou por outras medidas.

Esta tarefa, hoje, está mais fácil de justificar-se, pois até mesmo a reforma empresarial começa a descolar-se da importância dos testes padronizados, ainda que oportunistamente, como única forma de aferir a qualidade dos sistemas de ensino (Hitt, McShane & Wolf, 2018).

A nosso favor, argumentamos que as pesquisas com alertas sobre as implicações nefastas da aplicação de uma dada política têm primazia e necessitam ser levadas em conta antes. Políticas para as quais não tenhamos clareza sobre seus danos devem ser aplicadas em ambientes controlados e livres de impactos para a vida das pessoas, até que tenham condição de ganhar aplicação mais segura em sistemas de ensino (Freitas, 2013).

[1] Ver, por exemplo, Christophe, Elacqua, Martinez & Araujo e Oliveira (2015).

Isso posto, vale a pena lembrar que a privatização da gestão da educação, na proposta da reforma, caminha, fundamentalmente, por duas maneiras não excludentes entre si: pela terceirização das escolas, concedidas à iniciativa privada; e pela adoção de programas de *vouchers*. Deixaremos de lado, por ora, aquelas formas de privatização por meio de introdução de paradigmas de gestão privada para gestores públicos, parcerias e assessorias.

Em relação à experiência com a terceirização de escolas, que nos Estados Unidos são conhecidas como escolas *charter*s, os resultados não são animadores, seja em relação à segregação escolar (Frankenberg, Siegel-Hawley & Wang, 2011), seja em relação ao próprio desempenho acadêmico das crianças que frequentam essas escolas (Center for Public Education, 2015; Dobbie & Fryer, 2017). Os resultados indicam que a segregação escolar não foi afetada significativamente e o desempenho das crianças que deixam a escola pública e vão para as terceirizadas é, no melhor dos casos, indistinguível, quando comparados.

Um estudo conduzido por Waddington & Berends (2018) mostra um cenário pior. Alunos que estudaram com *vouchers* sofreram uma perda média de desempenho de 0,15 desvios padrão em Matemática durante o primeiro ano ao frequentar uma escola particular em comparação com os alunos pareados que permaneceram em uma escola pública. Essa perda persistiu, independentemente da extensão de tempo passado na escola particular. Em Leitura não foram observados efeitos estatisticamente significativos.

Um estudo do Center on Reinventing Public Education (CRPE) da Universidade de Washington, por meio de uma meta-análise conduzida por Betts e Tang (2014) com 52 estudos, tentou mostrar que as escolas terceirizadas (*charters*) atendem melhor os estudantes do que as públicas, particularmente em Matemática. No entanto, uma revisão deste estudo por Lopez

(2014), feita no National Education Policy Center, mostrou as fragilidades dessa meta-análise.

Na meta-análise, os autores mostram que o desempenho dos estudantes frequentando escolas *charter*s é melhor do que o das escolas públicas, em Matemática, por uma margem que varia de 0,03 e 0,08 desvio padrão (dp), o que é um efeito muito pequeno. Lopes alerta ainda que a meta-análise desses autores, apesar de descrever a limitação metodológica dos estudos revisados, se esquece desses limites ao tirar conclusões.

A meta-análise também procura avaliar se os efeitos encontrados mudam com a passagem do tempo. Inexplicavelmente, mesmo não encontrando diferenças significativas, os autores afirmam que há uma tendência positiva[2] para quem frequenta as escolas *charters*, o que é um claro exagero da magnitude dos efeitos. Para Lopes:

> Uma leitura mais honesta dos resultados seria a de que eles são consistentes com a grande quantidade de estudos sobre as escolas *charters*: os resultados gerais dos testes para as escolas públicas e para as escolas *charters* são em grande medida indistinguíveis (p. 11).

Citamos essa meta-análise (e sua revisão) porque, iguais a essa, existem dezenas de outros relatórios e informes circulando como se estivessem revelando verdades, mas que apresentam problemas que não resistiriam a uma análise metodológica.[3]

---

[2] Os autores escrevem no *site* do CRPE apresentando o estudo: “charters school effect size has risen for both Math and Reading over time, though this trend is not statistically significant” (cf. <https://www.crpe.org/publications/meta-analysis-literature-effect-charter-schools-student-achievement>).

[3] Eis aqui uma tarefa que cabe às universidades assumir: submeter à rigorosa análise a produção de *think tanks*, institutos e ONGs empenhados em divulgar as “vantagens” da reforma empresarial. Como exemplo deste compromisso, citamos o National Education Policy Center, no Colorado, USA –, <https://nepc.colorado.edu/>.

Recentemente, um relatório do Center for Research on Education Outcomes (Credo) informou uma pequena superioridade de determinados tipos de escolas *charter*s, especialmente grandes redes sem fins lucrativos (Credo, 2017). O estudo usa dados dos anos letivos de 2011-2012 a 2014-2015 em 24 Estados, Washington D.C. e Nova York. Suas principais conclusões são:

- as organizações escolares do tipo *charter* têm seus efeitos mais fortes com populações tradicionalmente carentes, como estudantes negros e hispânicos;
- os operadores de escolas *charter* que possuem *status* sem fins lucrativos obtêm ganhos acadêmicos significativamente maiores do que aqueles com uma orientação para fins lucrativos. Os operadores com fins lucrativos têm resultados que são, na melhor das hipóteses, iguais quando comparados aos alunos de escolas públicas tradicionais em leitura ou piores em matemática.
- Mesmo depois de controlar as diferenças nas populações estudantis, a eficácia das organizações das escolas *charter* varia entre os Estados.
- As escolas *charters online* continuam a apresentar desempenho acadêmico significativamente mais fraco em Leitura e Matemática, em comparação com suas contrapartes nas escolas públicas.

O relatório de 2017 seccionou as escolas *charters* por tipos de organização. No entanto, esta e outras decisões metodológicas do Credo foram consideradas inadequadas por uma revisão do estudo conduzida por Miron & Shank (2017). Para estes:

> O estudo constatou que os estudantes de escolas *charter* apresentam ganhos ligeiramente maiores em desempenho do que seus pares estudando em escolas públicas convencionais, especialmente estudantes em escolas *charter* operadas por certos tipos de organizações. As distinções do Credo entre tipos de organização

> são, no entanto, arbitrárias e não suportadas por outras pesquisas no campo. Isso levanta preocupações sobre a utilidade prática dos resultados do estudo do Credo. Além disso, os pesquisadores tomaram várias decisões metodológicas duvidosas que ameaçam a validade do estudo. Vários dos problemas sinalizados por estes revisores do estudo já foram levantados em revisões de estudos anteriores do Credo. Especificamente, que os estudos do Credo tendem a sobrevalorizar efeitos de tamanho pequenos; não justificam os pressupostos estatísticos subjacentes às comparações entre grupos realizadas; e não levam em conta ou reconhecem o grande volume de pesquisa sobre escola *charter*, além de seu próprio trabalho ou as limitações inerentes à abordagem de pesquisa que adotam. (p. 1)

Não são válidos, portanto, os clamores dos defensores de escolas *charters*, advogando que elas seriam a saída para a melhoria da qualidade das escolas, numa tentativa de justificar a inserção da escola pública no mercado concorrencial.

Durante décadas a reforma repetiu que os testes padronizados eram a maneira mais rápida e eficiente de avaliar a qualidade da educação e o impacto das políticas públicas. No entanto, mais recentemente, desestimulados pelas pequenas diferenças nos testes que comparam o desempenho dos alunos nas escolas *charters* ou com *vouchers versus* escolas públicas, tem-se investido na medição da qualidade da educação por meio de possíveis efeitos de longo prazo gerados pelas escolas *charters* ou pelos programas com *vouchers*.

Um estudo de Hitt, McShane & Wolf (2018, p. 2) concluiu que:

> Nossos dados geram sérias dúvidas sobre o uso de testes padronizados como métrica exclusiva ou principal para avaliar programas escolares. Se os ganhos nas pontuações de teste não são uma condição necessária nem suficiente para produzir ganhos de longo prazo em resultados cruciais dos alunos, as abordagens atuais de *accountability* dos programas de escolha escolares são, na melhor das hipóteses, questionáveis.

Os reformadores se complicaram com suas próprias fórmulas. Depois de usar as avaliações baseadas em testes padronizados

para desmoralizar as escolas públicas, encontram-se com a missão de mostrar que as suas receitas milagrosas funcionam melhor, tomando como evidência o impacto nos mesmos testes padronizados. Não podendo, estão investindo na construção de "evidências" baseadas em impactos de longo prazo.

Embora seja louvável que os reformadores revejam seu fetiche pelos testes, o fato é que a tentativa dos autores de validar a "escolha da escola" a partir de uma meta-análise, com uma mudança de enfoque de última hora que aposta em resultados de longo prazo positivos, não é bem-sucedida, "pois o relatório está repleto de inúmeras inconsistências internas na discussão e tratamento de um conjunto de estudos que foram selecionados por métodos questionáveis" (Lubienski & Brewer, 2018, p. 2, 9-10).

A tentativa de justificar a qualidade de uma proposta educacional a partir de efeitos de longo prazo tem dificuldades metodológicas que não são nada desprezíveis, seja pelas exigências metodológicas inerentes aos procedimentos de meta-análise, seja devido ao número de fatores que afetam o desenvolvimento e a vida dos alunos. Os reformadores não percebem que o erro está em querer enquadrar a educação em um modelo do tipo "causa-efeito".

A questão dos efeitos de longo prazo já havia aparecido, de forma marginal, em um dos relatórios do Center for Research on Education Outcomes (Credo, 2013). Nele os autores apontam que à medida que os alunos são transferidos para programas de *vouchers* em escolas *charters* e permanecem neles, melhoram (0,08) seu desempenho ao longo de quatro anos (em termos de dias de aprendizagem a mais, obtido em comparação com estudantes da escola pública), a despeito de que no primeiro ano ele seja inferior (-0,08).[4]

---

[4] Este argumento repercutiu por aqui entre os apoiadores da privatização da educação no Brasil (Schuler, 2017).

No entanto, a versão final de outro estudo conduzido por Waddington e Berends (2018) sobre *vouchers* em Indiana mostra que os estudantes com *vouchers* não recuperaram a queda no desempenho em Matemática (-0,15 dp) que tiveram no primeiro ano de transferência para uma escola privada, não importando quanto tempo tenham ficado na escola. Em Leitura não houve diferença significativa.

Com os problemas recorrentes das políticas de privatização neoliberal estadunidenses, no começo de 2018, um seminário no conservador *American Enterprise Institute*, nos Estados Unidos, procurou examinar o conjunto das políticas de responsabilização conduzidas nos governos Bush e Obama.[5] Entre os textos, pode ser encontrado um estudo de Egalite (2018) sobre a privatização por escolas *charters*.

Referindo-se também aos efeitos de longa duração das escolas *charters*, a autora escreve que os dados indicam que as mesmas escolas *charters* (em nível de *high school*), com impactos inexpressivos nos testes de desempenho dos seus estudantes, têm mostrado resultados positivos de longo prazo, o que inclui aumento na conclusão da graduação, frequência e permanência na faculdade (*college*) e até ganhos na vida adulta. Ela ainda afirma que, se basearmos nossa percepção sobre as escolas *charters* somente nas pontuações dos testes, corremos o risco de descuidarmos de impactos de longo prazo (p. 29). A autora cita a seu favor os estudos de Booker, Sass, Gill & Zimmer (2011) e Sass, Zimmer, Gill & Booker (2016).

Mas os estudos destes autores tratam basicamente dos efeitos durante o Ensino Médio (*high school*), quando já ocorreram processos de segregação na escola fundamental. Em outro es-

---

[5] Os textos deste seminário podem ser encontrados em <http://www.aei.org/events/bush-obama-school-reform-lessons-learned/>.

tudo dos mesmos autores (2014) podemos encontrar resultados semelhantes, mas como eles mesmos advertem: "Exatamente o que as escolas *charter* estão fazendo para produzir efeitos positivos substanciais em termos de resultados educacionais e ganhos salariais é uma questão em aberto" (p. 27).

A expectativa de que ganhos de longo prazo compensariam a pouca evidência de sucesso dos alunos nos testes tem sido difícil de se confirmar. Na contramão desta esperança, temos os dados do Texas, um dos primeiros Estados a adotar *accountability*. Um estudo feito por Dobbie e Fryer (2017) mostra que, em média, as escolas *charter* não têm impacto positivo nos resultados dos testes, e ainda têm impacto de longo prazo negativo nos ganhos no mercado.

Mais recentemente também tem havido um grande debate sobre os resultados da privatização por *charters* em Nova Orleans. A cidade é mais um caso atípico e que ainda precisa ser adequadamente compreendido, antes de se fazer política pública baseada nele. Em 2003, a Assembleia Legislativa da Louisiana, Estado onde fica Nova Orleans, criou o Recovery School District (RSD), que permitia ao Estado assumir as escolas dos distritos com baixo desempenho nos testes.

Em 2005, com o Katrina, a Assembleia Legislativa voltou a agir aprovando a Lei 35 que *reduziu o limite de desempenho das escolas em testes* a partir do qual uma escola poderia ser assumida pelo Estado para ser reestruturada. Com isso, mais de 100 das 124 escolas acabaram sendo assumidas pelo Estado de Louisiana, a partir de um modelo de privatização por terceirização de gestão (escolas *charters*), após o furacão Katrina devastar a região. Hoje Nova Orleans tem apenas quatro escolas públicas de gestão pública – 92% dos alunos são atendidos por escolas *charters*.

A estratégia tem sido aclamada como modelo nacional e considerada muito importante para o desenvolvimento educacional por lobistas, reformadores empresariais e congêneres

ligados à indústria educacional das escolas *charters*, as grandes beneficiárias dessas medidas que privatizaram quase totalmente a educação em Nova Orleans.

No entanto, a questão é que a estratégia dos *Recovery School District* (RSD), ou seja, a estratégia do Estado assumir as escolas de baixo desempenho em Louisiana não melhorou a posição delas nas avaliações nacionais. O leve aumento das notas em Leitura (de 253 para 257 pontos) e Matemática (de 266 para 273 pontos) não melhorou a posição de Louisiana em relação aos demais estados estadunidenses, medido pelo Naep – a avaliação de larga escala estadunidense para a Educação Básica. Ele continuou sendo o 47º em Matemática e em Leitura caiu de 46º para 47º. A análise conclui que "os dados sugerem que a reforma educacional controlada privadamente e imposta de cima para baixo a Nova Orleans falhou" (Cimarusti, 2015).

No entanto, mais recentemente, Harris e Larsen (2018) realizaram estudos em Nova Orleans e sugerem que as proficiências dos estudantes, de forma geral, melhoraram (10 a 67%) entre outros indicadores como graduação ao final do Ensino Médio (3 a 9%), graduação na faculdade (3 a 5%). Mas como adverte o próprio autor: "[...] não acho que possamos extrapolar Nova Orleans para a maior parte do país. É mais adequado tratá-la como um cenário do melhor caso".

Em 2015, em estudo anterior sobre Nova Orleans, o mesmo autor afirmou, a propósito de resultados semelhantes, que os estudantes desfavorecidos se beneficiaram, mas parecem ter se beneficiado menos do que outros grupos; o sistema continuava focado mais fortemente ainda em uma prestação de contas baseada em testes, podendo reduzir o foco em outras metas educacionais como criatividade e cultura (Ravitch, 2018). Em relação aos resultados dos estudos atuais, em recente entrevista (Harris, 2018), o autor destaca que existem outros fatores

específicos de Nova Orleans a serem considerados, por exemplo, o desejo da população de sair de uma catástrofe natural.

Outros estudos também contrariam uma visão otimista da privatização por terceirização em Nova Orleans (Adamson, Cook-Harvey & Darling-Hammond, 2015). Para estes autores há um alto grau de segregação em Nova Orleans:

> As reformas de Nova Orleans criaram um conjunto de escolas altamente estratificadas por raça, classe e vantagem educacional, operando em uma hierarquia que fornece tipos de escolas muito diferentes a diferentes tipos de crianças. As escolas mais seletivas, de maior alcance, com melhores recursos e mais procuradas dentro desse sistema estão fora do alcance da grande maioria dos estudantes das escolas públicas de Nova Orleans. Os alunos mais favorecidos frequentam escolas no topo da hierarquia, enquanto os mais necessitados frequentam escolas na parte inferior. [...]
> Os estudos sobre os efeitos das reformas de Nova Orleans no desempenho dos alunos variam substancialmente em suas conclusões com base nas métricas e comparações usadas. Avaliar os efeitos das reformas é difícil porque as mudanças demográficas da cidade dificultam a análise de tendências com grupos comparáveis ao longo do tempo e as mudanças nas notas de corte estaduais nos testes e nos sistemas de classificação de responsabilização inflacionaram o desempenho escolar em todo o estado (p. 9-11).

Em uma investigação independente Kimmett (2015) relata que, entrevistando professores, pais e estudantes:

> Os membros da comunidade lamentaram o fechamento de escolas públicas que serviam como centros nos bairros. Os estudantes de escolas *charters* '*no excuses*' descreveram que se sentiam como se estivessem em uma prisão. Os professores se sentiam desmoralizados por não terem voz na sala de aula. Os pais queixaram-se de falta de professores negros. Em entrevista após entrevista, as pessoas diziam a mesma coisa: o sistema não coloca as necessidades das crianças em primeiro lugar.[6]

[6] A prática de identificar "zonas" de atendimento prioritário, usualmente envolvendo populações mais pobres, além de não ter resolvido os problemas a que se propõe, tem graves implicações para estas populações, pois caracteriza uma dis-

Há resultados da aplicação destas políticas de privatização também no Chile que, como nos Estados Unidos, revelam resultados preocupantes, com efeitos colaterais indesejáveis que não podem ser negligenciados.

Um dos apelos dos *vouchers* e das escolas *charters* era que, ao se inserir a educação na concorrência do livre mercado, estas aumentariam a qualidade da educação e fechariam a diferença de desempenho entre estudantes mais ricos e mais pobres, diminuindo a segregação.

O maior experimento social com *vouchers* é o do Chile, iniciado com a ditadura militar do general A. Pinochet implantada em 1973 e com ajuda de Friedman, Hayek e Buchanan. Hoje sabemos que o Chile se tornou, sob estas políticas, mais segregado (Unesco, 2017, p. 23).

Um estudo de Treviño *et al.,* (2018) examinou 56 estudos empíricos sobre o uso de *vouchers* no Chile. Destes, 45 foram publicados em veículos com revisão por pares; os demais foram publicados como relatórios de pesquisa ou documentos de trabalho. Dos estudos, 35 foram quantitativos, quatorze foram qualitativos e sete foram métodos mistos.

Os resultados indicam que as

> famílias [de classe média] não escolhem as escolas, mas são as escolas que escolhem as famílias e estudantes. Os pais podem escolher apenas onde entregar um pedido de matrícula; se o candidato for

---

criminação com implicações culturais muito graves. Convertem-se em formas de controlar bolsões de pobreza e não em formas concretas de superação das condições destas populações. No Brasil, há o risco de um instrumento já disponível (ADE) ser usado para permitir ações deste tipo e que está contido em uma deliberação do Conselho Nacional de Educação estabelecendo os Arranjos de Desenvolvimento Educacional – ADEs (Brasil, 2011). A experiência inglesa (terceira via), criando as Education Action Zones (EAZ), é examinada por Power & Gerwitz (2001) e pode ser uma importante contribuição para uma análise crítica desta proposta.

> aceito, as famílias de classe média têm o 'privilégio' de complementar o *voucher* com recursos próprios e pagar por uma escola de maior demanda (p. 4).

Em relação aos estudantes mais pobres, "a competição os relegou a escolas de baixo desempenho e altamente segregadas". Para escapar a esta situação os pais destas crianças precisam ter mais capital econômico e social. "No entanto, as famílias mais pobres que não têm esses recursos não têm outra opção senão matricular-se na escola pública local – o padrão para aqueles que não têm nada a oferecer além de seus *vouchers*" (p. 4-5).

Mas, além de não resolver os problemas de segregação, os *vouchers* adicionaram problemas graves:

> estudantes em condições de discriminação e exclusão generalizada; baixa confiança pública; foco em habilidades acadêmicas visíveis e uma negligência que acompanha a educação cívica; e um profundo desconforto estudantil (p. 5).

Enquanto os reformadores tropeçam nos números em busca do sistema educacional "ideal", juntam-se evidências de que os efeitos indesejáveis presentes nestas políticas recomendam que elas não sejam universalizadas em redes de ensino, pois, como se constata no Chile, a implementação universal dos *vouchers* "não só não cumpriu seus objetivos originais, mas também provocou vários resultados prejudiciais adicionais" (p. 6).

Para Michael Pons (2012), um especialista em programas que usam *vouchers*, o Chile representa um exemplo puro do programa de *vouchers* desenhado por Milton Friedman em 1955. Para este autor, foram feitas, sob a ditadura de Pinochet, duas grandes mudanças: "primeiro, a autoridade sobre as escolas foi transferida do governo federal para o municipal" e "segundo, cada estudante recebeu um *voucher* com recursos para matricular-se em uma escola pública ou privada". Com essas medidas, a escola privada, que em 1980 atendia 12% dos

estudantes, passou, em 1985, para 33%, chegando a atender nos anos que se seguiram a mais de 50% da demanda. Para o autor:

> [...] a brecha entre desempenho dos estudantes no Chile e a resultante divisão econômica está crescendo. Três quartos das matrículas de escola pública no Chile são alunos de renda familiar pertencentes aos 40% mais baixos. Apenas 10% dos estudantes desfavorecidos usam *vouchers* para frequentar escolas privadas. 90% dos alunos de escolas particulares vêm dos 60% de renda familiar superior.

Esta inversão do financiamento retira os estudantes mais motivados e os da classe média da escola pública e os desloca para a iniciativa privada, enquanto reserva as escolas públicas para as populações mais pobres e mais difíceis de ensinar, reservando a eles uma escola com seu orçamento dilapidado pelo desvio de recursos públicos para a iniciativa privada.

Outros estudos sobre o Chile têm chegado a conclusões semelhantes (Elacqua, 2009; Mizala & Torche, 2012; Portales, 2012; Valenzuela, Bellei & Rios, 2008).

A pesquisa sobre os *vouchers*, tanto nos Estados Unidos quanto no Chile, não cessa de apontar problemas com a qualidade e com a segregação (cf. Dynarski, Rui, Webber, Gutmann & Bachman, 2018; Figlio & Karbownik, 2016; Mills, Egalite & Wolf, 2016; Dynarski, 2016; Tell, 2016).

Em uma perspectiva mais ampla, um estudo com dezessete países que participam do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) administrado pela OCDE, feito por Baum (2018), com o objetivo de examinar a efetividade de suas parcerias público-privadas (PPP) na área da educação, afirma:

> Em resumo, as escolas de PPP não estão melhorando a eficiência produtiva da maioria dos sistemas educacionais; e, na maioria dos países, eles estão reforçando as disparidades sociais, servindo desproporcionalmente os estudantes nos quintis de renda mais alta. Essas descobertas têm implicações diretas para a política educacional globalmente. Em grande parte da literatura existente, a inclusão

> de PPPs em estruturas de políticas de educação é justificada pelo seu potencial para melhorar a eficiência produtiva no sistema educacional sem afetar negativamente a eficiência social. Os resultados desta pesquisa pedem cautela contra as expectativas de desempenho superior dentro dos modelos de PPP de educação. Além disso, os governos com interesse político em tais intervenções devem estar cientes dos impactos potenciais de tais programas em populações menos favorecidas socialmente. (p. 23-24)

No Brasil, já há indícios de que tais políticas interferem na escola pública ampliando a segregação ou deslocando populações estudantis entre escolas.

Um estudo de Girotto & Cassio (2018) pesquisou as escolas da cidade de São Paulo e verificou que a implantação de um programa de adoção de Ensino Médio em tempo integral (em parceria com a iniciativa privada) tem provocado a expulsão de matrículas de alunos com menor nível socioeconômico, melhorando os resultados destas escolas nas avaliações em larga escala. Tal efeito é contrabalançado pelo efeito negativo nas unidades escolares no entorno destas escolas, nas quais se observa diminuição da quantidade de estudantes com nível socioeconômico mais elevado.

A iniciativa foi criada em 2012 como parte do "Programa Educação – Compromisso de São Paulo", instituído em 2011 com um grupo de quinze ONGs lideradas pela Parceiros da Educação. Em 2017, 308 unidades escolares da rede estadual faziam parte do Programa, cinquenta delas na cidade de São Paulo.

A despeito dos números que os sucessivos estudos vão gerando, suficientes para nos acautelarmos frente a essas políticas, é preciso insistir que é uma batalha não só entre números, mas que envolve também concepções de educação e de sociedade. A análise conjunta dos resultados práticos e das consequências formativas indica que os processos de privatização (por terceirização a provedores de educação com ou sem fins lucrativos ou por *vouchers*) eticamente não têm sustentação como uma alter-

nativa, pelos graves problemas já apontados nos estudos atuais (não se caracterizam por resultados de aprendizagem significativamente superiores às atuais escolas públicas e aprofundam a segregação).

Se os efeitos práticos da privatização não se cumprem, há outros que se viabilizam, por exemplo, a transferência da gestão pública da escola para a iniciativa privada – um ambiente mais "confiável" do ponto de vista ideológico.

É importante que tenhamos isso claro, pois a privatização por *vouchers* é uma categoria central da reforma empresarial da educação. Seu fracasso desmonta o conjunto da proposta e revela que sua manutenção como alternativa ao ensino público só se sustenta pelas necessidades de controle político e ideológico do aparato escolar, para que ele atenda a interesses específicos de uma parcela da população – os próprios empresários e suas corporações –, o que *representa uma dupla interdição ética*: pelos números e pelas finalidades.

PADRONIZAÇÃO, TESTES E *ACCOUNTABILITY*: A DINÂMICA DA DESTRUIÇÃO

No bloco anterior, examinamos as formas de *privatização* e suas consequências. Cabe considerarmos, agora, outras categorias da reforma empresarial responsáveis pelo que chamamos anteriormente de *vetor de privatização* nas redes públicas.

A privatização plena da educação retira o aluno da escola pública e o transfere para a escola privada ou terceirizada por meio de *vouchers*, em um livre mercado. Corresponde à forma mais desenvolvida na qual desaparece a escola pública como "instituição" e emergem os "provedores privados de educação". Mas, na maioria das vezes, é preciso que as redes públicas de ensino caminhem em direção a esse estágio final através de um processo progressivo e que vai legitimando-se paulatinamente no âmbito da sociedade.

Aqui, também, o parâmetro continua sendo a forma de organização empresarial, mas como um processo em constituição no interior do "serviço público", *convertendo-o* em "serviço privado". A introdução da lógica empresarial vai criando novas exigências para as escolas públicas (com redução de financiamento desviado para pagamento das terceirizadas, o que drena recursos do sistema público) que as tornam objeto de sanção/re-

direcionamento de sua atuação e até mesmo de seu fechamento, transformando-as em mais terceirizadas.

A terceirização de escolas para a iniciativa privada com ou sem fins lucrativos é um mecanismo que permite a criação de um mercado inicial que no futuro passa a ser objeto dos *vouchers*. Ela é um mecanismo de rompimento do monopólio estatal e facilitador da constituição de um livre mercado educacional. Como já dissemos anteriormente, constituído o mercado, tanto faz se o Estado paga diretamente às escolas terceirizadas ou se os pais levam diretamente em *vouchers* eles mesmos o dinheiro para a escola.

Para Castro (2011, p. 1), defensor da reforma empresarial, já temos acúmulo suficiente sobre teoria organizacional para identificarmos o que é fundamental para qualquer organização:

> Nos últimos anos, explicitam-se os critérios da boa gestão: 1) definir objetivos claros (o piano sobe ou desce?); 2) quantificar as metas (sem medir não sabemos onde estamos); 3) compartilhar as metas com os colaboradores; 4) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e 5) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios.

Os passos indicados por ele podem ser vistos nos procedimentos da reforma empresarial da educação: *padronização* através de bases nacionais curriculares (etapas 1 e 3), *testes* censitários (etapas 2 e 4) e *responsabilização verticalizada* (etapa 5). A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de "*alinhamento*".

Uma vez instalado o ciclo, leis passam a regulamentar os processos de responsabilização e a definir como o cumprimento ou não das metas afeta o acesso a recursos federais ou locais (editais de licitações específicos, acesso a programas ou dotações especiais, bônus de mérito etc.), e definem também a responsabilização dos

gestores.[1] A qualidade da educação torna-se também uma questão dos "Tribunais de Contas", nos vários âmbitos da administração, que passam a poder vetar gestores e rejeitar as suas prestações de contas anuais.

A mera existência das metas e dessas leis de responsabilização (com apoio da mídia) cria pressão sobre os gestores que passam a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas, introduzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre gestores intermediários, professores e estudantes.[2]

Como sempre se soube nos meios educacionais, a punição não é um instrumento duradouro para se educar. Um estudo que examinou as políticas de responsabilização americanas (NCLB) entre 2003 a 2011 conclui que o "maior rigor na implementação [de *accountability*] resultou em pequenas melhorias no desempenho de Matemática da oitava série, mas não teve nenhum efeito na Matemática da quarta série ou nos resultados de Leitura" (Wong, Wing, Martin & Krishnamachari, 2018).

Base nacional comum, testes e responsabilização e outros dispositivos da reforma são mecanismos implantados de cima para baixo e ancorados em leis[3] que, na prática, levam as redes pú-

---

1 Tramita no Congresso Nacional a Lei de Responsabilidade Educacional com essa finalidade.

2 A capacidade das redes públicas para responder às demandas é dificultada por leis que fixam tetos para investimento (teto de gastos) e contratação de pessoal (Lei de Responsabilidade Fiscal) que asfixiam o setor público e impedem sua expansão e funcionalidade. No caso da lei de responsabilidade fiscal, ela impede a contratação de pessoal (professores, por exemplo) mas libera a contratação de empresas terceirizadas.

3 Todos estes instrumentos estão ancorados em leis. Envolvem a) a lei de responsabilidade educacional e do sistema nacional de educação em tramitação no Congresso; b) instrumentos legais que regulam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); e c) os que regulam a base nacional comum curricular (Brasil, 2017).

blicas a recorrer a uma série de possibilidades de privatização por dentro do sistema público (Ball & Youdell, 2007; Adrião, *et al.* 2016), que conduzirão, em algum tempo, a própria retirada da escola do âmbito do setor público, reinserindo-a em um mercado educacional pleno.

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para "padronizar" o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que "falham" nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas.

A finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério.[4]

[4] Um bom exemplo disso na realidade brasileira é a estratégia 7.2 (a e b) da meta 7 do Plano Nacional de Educação em vigência. Confira a avaliação que o Inep faz

Em vez de cuidar da remoção das condições que impedem o setor público de ampliar sua qualidade (por exemplo: instalar turmas menores,[5] eliminar o professor horista, combater a pobreza, entre outras), essa política não reconhece limites estruturais da ação da escola e prega a definição de "padrões" que permitam a "elevação da régua" nos testes (Sentell, 2018), ou seja, acrescentam mais exigências sem remover os impedimentos que afligem as redes públicas. Nessas condições, mais escolas tendem a falhar, e consequentemente mais escolas se tornam candidatas à privatização por terceirização ou *vouchers*. Cria-se um "culto à nota mais alta" que tudo justifica: inclusive o fechamento das escolas e sua conversão em escola terceirizadas, iniciando o processo de constituição de um mercado educacional.

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de "alinhamento" (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino *online* e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo. Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas *oficiais* considera-se que o

desta meta em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/11/monitoramento-das-metas-do-pne-relatorio-ii/> . Nos Estados Unidos a NCLB fixou o ano de 2014 para que todas as escolas estadunidenses fossem proficientes em Leitura e Matemática – um objetivo que se sabia desde o início inatingível. O prazo não foi cumprido, mas durante este processo acelerou-se a privatização das escolas consideradas "fracassadas". Ver balanço das políticas Bush e Obama em Egalite (2018).

[5] Veja literatura mostrando o impacto positivo de turmas menores na qualidade da educação em Schanzenbach (2014).

aluno está apto a conviver com as "exigências do século XXI" – tudo o mais está descartado e se transforma em algo "opcional", já que não é chancelado pelas avaliações nacionais.

Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo*. Emery (2005), analisando o nascimento desse movimento dentro dos Estados Unidos, afirma que:

> Um dos efeitos dos testes de alto impacto que estou segura que agradou aos dirigentes empresariais é que o debate histórico público sobre quais deveriam ser as finalidades da educação [...], foi eliminado. Em seu lugar, o aumento das pontuações nos testes tornou-se um fim em si mesmo [...] (p. 1).

E, com isso, decreta-se que não é mais necessário discutir o que entendemos por uma "boa educação para a juventude", assumindo-se as demandas do *status quo* vinculadas às novas necessidades de preparação de mão de obra, na forma de competências e habilidades (para o século XXI) – matéria-prima das bases nacionais curriculares.

Por esta via, cria-se uma identidade entre boa educação e elevação das notas da escola nas "disciplinas básicas" de Leitura, Matemática e Ciências, em avaliações de larga escala censitárias baseadas em testes (Ravitch, 2010). Este movimento é impulsionado por agências internacionais como o Banco Mundial, o BIRD e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – especialmente colocando as avaliações do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (Pisa) – como referência para a avaliação de políticas educacionais em âmbito internacional (Libâneo & Freitas, 2018).

Nesse processo, são feitas duas reduções: na primeira, reduz-se o foco do que se considera uma "boa educação" para

o que se considera uma "*boa aprendizagem*", entendida como uma coleção de habilidades e competências em *disciplinas básicas* (usualmente Português e Matemática). Coloca-se a ênfase no "direito de aprender" e não no "direito de ser educado", o qual é mais amplo;[6] e por meio de uma segunda redução define-se que a qualidade da *aprendizagem* se mede pelas *médias de desempenho dos estudantes* de uma escola: se ela sobe, há qualidade; se cai, não há.[7] Por este veio "positivista" tudo que não for referente ao *básico* (Português e Matemática, no máximo Ciências) e não puder ser *medido em testes* fica de fora e é desestimulado.

Recente esforço de um grupo de pesquisadores brasileiros do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, responsável pelo planejamento das avaliações de larga escala, procurou mostrar a inadequação de se tomar como única referência os resultados cognitivos dos testes (Santos, Horta Neto & Junqueira, 2017), no entanto, foi liminarmente censurado pela direção do órgão, comprometida com modelos de reforma empresarial.

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à "aprendizagem das disciplinas básicas" é uma demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por "educar demais a mão de obra", levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo.*[8]

---

[6] Mesmo quando se incluem as chamadas "habilidades socioemocionais", como o nome diz, vêm na condição de mais "habilidades a serem ensinadas". Além disso, isola-se o direito de aprender de outros direitos que são fundamentais para se ter condições de aprender (saúde, renda, habitação etc.).

[7] Ver Ravitch, 2010.

[8] Daí a cruzada contra as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

Daí porque a reforma empresarial defende também a profissionalização no Ensino Médio (implementada pela atual reforma do Ensino Médio com a desculpa de que hoje ele não é "atrativo") criando uma *linha de exclusão* que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma *linha de inclusão* que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio). Sem essa profissionalização, uma parcela da juventude fica algum tempo dentro do sistema de Ensino Médio e sai, denunciando sua má formação através da evasão; com a profissionalização precoce, essa mesma parcela é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar, sem que se tenha que alterar a qualidade de ensino para atender a todos.

A reforma empresarial costuma argumentar que a "base" pode ser modificada nos estados, incluindo outros conteúdos, no entanto, isso é enganoso. Primeiro, porque não há educação de tempo integral cuja escala permita aos estados irem além do básico em escala significativa de escolas, segundo, porque há um sistema de avaliação nacional que é construído sobre o que está definido como "básico", e dessa forma o que for acrescentado pelos estados não é incluído nas avaliações nacionais.

Mais recentemente, ancorado em duvidosos conceitos (Smolka, Laplane, Magiolino & Dainez, 2015), as bases nacionais têm incluído as chamadas habilidades socioemocionais (Brasil, 2017). Amplia-se a padronização para áreas relativas ao desenvolvimento da personalidade dos estudantes, ampliando-se igualmente os processos de violência cultural. Como tais aspectos poderão ser incluídos em avaliações nacionais (e, portanto, na prática das escolas), abre-se um perigoso precedente quanto ao controle moral da formação dos estudantes, com repercussões danosas na formação dos jovens e na convivência das escolas.

Com a ênfase no "básico" das "disciplinas básicas" e sua avaliação em testes padronizados, desenvolve-se um discurso técnico-científico de legitimação que tem forte aceitação do senso comum (e na mídia) e cria uma pressão sobre as redes de ensino que, juntamente com os fatores descritos anteriormente, acaba por demandar a adoção da política da reforma empresarial pelos governos.

No entanto, como uma organização complexa, a escola permite um grande conjunto de vivências, organizadas ou não, que vão muito além das médias obtidas em duas ou três das disciplinas, como hoje estão começando a admitir, por conveniência própria, alguns reformadores empresariais (Egalite, 2018; Hitt, McShane & Wolf, 2018). Um estudo conduzido no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (Loed), da Faculdade de Educação da Unicamp, identificou, com a participação dos professores, 23 dimensões de qualidade na escola (Sordi, Varani & Mendes, 2017). Isso revela como estamos diante de um campo variado e que não se limita ao desempenho do aluno em testes – embora possa incluí-lo.

Pouco a pouco, os processos de avaliação baseados em testes vão criando o que Madaus, Russell e Higgins (2009, p. 96-101) chamaram de uma "elite técnica". Esta elite fala a linguagem esperada por essas políticas, e isola-se do campo da educação em fundações e *think tanks* voltados a dar cobertura técnica em defesa de determinadas posições teóricas, bem como em organizações sociais e empresas prestadoras de serviços de avaliação da educação para governos e secretarias de educação.

Seus vereditos são suportados por algoritmos e modelos matemáticos impenetráveis para quem não se especializa neles, fazendo com que se imponham como referência científica para o diagnóstico do estado da educação nacional e convertendo-se em fonte de poder econômico e político.[9]

---

9 No Brasil, essa elite técnica reúne-se na Associação Brasileira de Avaliação (Abave).

Isolados do campo da educação, com uma visão estreita dos processos educativos, restrita ao âmbito das próprias tecnologias de medição, a maioria transforma-se em uma verdadeira "câmara de eco" de si mesmo, em geral capturada pelo *status quo*.

Para Madaus *et al.* (2009), apesar de prevalecer na sociedade a compreensão de que a tecnologia é fundamentalmente neutra, a tecnologia dos testes, como toda tecnologia, cria novas possibilidades, mas os usos que são feitos com os testes produzem consequências não planejadas que tornam os testes associados à responsabilização verticalizada usados nestas políticas um "paradoxo de boas e más notícias" (p. 104). Não foi outro senão o caminho dos "paradoxos" a trilha percorrida pela reforma empresarial da educação em um dos países que mais aplicou esta política, os Estados Unidos da América, cujos resultados já estão disponíveis para exame.[10]

---

[10] Nos limitaremos a trazer mais elementos da aplicação dessa política nos Estados Unidos, mas também é interessante examinar sua trajetória no Chile e no México. Pode-se consultar também o relatório da Unesco (2017) sobre Monitoramento Global da Educação, p. 17-26 da versão resumida, para uma visão mais geral. Uma boa exposição deste movimento também é encontrada em Bastos, 2018.

OBSTRUINDO A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA: MAIS IMPLICAÇÕES ÉTICAS

Quais os resultados práticos desses processos que visam a constituição de um vetor de privatização para as redes públicas? Depois de mais de quinze anos de políticas de testes e responsabilização verticalizada, determinadas de forma centralizada por Washington,[1] os Estados Unidos puseram fim, em 2015, à lei *No Child Left Behind* (NCLB) aprovando novo dispositivo legal, a lei Every Students Succeeds (ESSA). Com isso, embora tenham sido mantidos os testes, abriu-se um período na política educacional estadunidense em que os estados têm mais autonomia para desenhar seus próprios sistemas de avaliação, podendo incluir outras dimensões para além dos testes cognitivos. Na verdade, se exige pelo menos mais uma dimensão além dos resultados dos testes.

---

[1] Os Estados Unidos passaram pela Lei *No Child Left Behind* (NCLB) aprovada em 2002 pelo governo Bush, e passaram pelo programa Race to the Top (RTT) do governo Obama, iniciado em 2009, implementado enquanto ainda não se aprovava a reautorização da NCBL, que viria a ser chamada Every Student Succeeds Act (ESSA) em 2015. Ver também Bastos (2018, p. 144 e seguintes).

Isso colocou na pauta dos estados estadunidenses perspectivas para inovar seus sistemas de prestação de contas. Mas o peso da lei NCLB ainda é grande e as consequências nefastas desta política continuarão ameaçando aquele país por muito tempo.[2]

A avaliação americana de larga escala feita pelo governo federal não é censitária como no Brasil, e sim amostral. Mas as avaliações são censitárias e têm que envolver pelo menos 95% da população estudantil. A nova lei aprovada em 2015 não é um grande avanço, mas mostrou que os movimentos antitestes e anti-*accountability* conseguiram arranhar a impenetrável filosofia da NCLB e seu *lobby* empresarial.

Após esse período de testes e *accountability* regado a tentativas de motivar professores com bônus e pagamento variável por valor agregado baseado em testes dos estudantes, há indicações cada vez mais consistentes apontando que tais políticas fracassaram e produziram uma estagnação na qualidade da educação pública (Carlson, 2018; Loveless, 2018; Koretz, 2017 e Hansen, Levesque, Valant & Quintero, 2018; Ravitch, 2013; Mathis & Trujillo, 2016; Wong, Wing, Martin & Krishnamachari, 2018).

Foram apresentados vários textos em um seminário do conservador American Enterprise Institute em 2018 para avaliação das dificuldades das políticas educacionais dos governos Bush e Obama.[3] Vamos examinar aqui aqueles que destacam as políticas de testes e *accountability* elaborados por D. Carlson (2018) e o exame dos primeiros resultados da implantação do *Common Core*, a base nacional comum curricular estadunidense para Língua Inglesa e Matemática, feito por T. Loveless (2018). Destacamos esses dois aspectos porque os consideramos centrais

---

2 Sobre isso pode-se ver Ravitch (2011 e 2013).

3 Os textos deste seminário podem ser encontrados em <http://www.aei.org/events/bush-obama-school-reform-lessons-learned/>.

para o funcionamento da reforma empresarial pelo seu potencial de controle e padronização.

Avaliando a política de testes e *accountability* dos EUA, Carlson (2018) considera que, embora ela tenha produzido alguma melhoria nas médias de aprendizagem dos estudantes em Leitura e Matemática, a interpretação destes resultados não é simples e direta.

Segundo ele, existem várias razões para que tais pontuações possam ter aumentado: podem refletir ganhos de aprendizado do aluno naqueles aspectos testados; podem refletir uma maior familiaridade desenvolvida pelo aluno a esse tipo de avaliação, sem refletir de fato uma maior aprendizagem; podem refletir uma maior ênfase das escolas e professores na preparação dos alunos para a realização de testes e/ou ensino de estratégias para maximizar seu desempenho neles; e finalmente, pode ser que a melhoria nos testes seja produto de manipulação baseada em fraudes de vários tipos. O problema é que não há como saber qual destas possíveis causas para o aumento das notas está atuando em um determinado caso (Carlson, 2018, p. 13).

O balanço que D. Koretz (2017) faz sobre o período corrobora a posição de Carlson. A suposição dessas políticas era que medir o desempenho dos estudantes por meio de testes permitiria usar tais medidas para criar incentivos para obter um melhor desempenho do aluno. "Se nós recompensamos as pessoas por produzir o que queremos [...] eles produzirão mais daquilo que queremos. As escolas serão melhores e os estudantes aprenderão mais" (Koretz, 2017, posição 141). Contudo este raciocínio não se mostrou, segundo ele, tão simples, "e as evidências mostram claramente que esta abordagem falhou". Isso, continua o autor, não quer dizer que não produziu nenhum resultado, mas eles foram poucos e pequenos. Os poucos resultados foram amplamente contrabalançados por sérios e extensos efeitos negativos (Koretz, posição 141).

Quais são estes efeitos negativos? O autor indica que essa política levou os professores a gastar grande tempo em várias formas indesejáveis de preparar o estudante para os testes; levou ao aumento da manipulação e inflação das notas, bem como a fraudes que conduziram a prisões; e criou um estresse desnecessário entre professores e pais e, mais importante ainda, entre os estudantes (Koretz, 2017, posição 149). Ele ainda agrega que há crescente evidência sugerindo que, contrariamente às expectativas de se usar essas políticas para fechar as diferenças de aprendizagem entre estudantes mais pobres e mais ricos, elas criaram uma ilusão de que estas diferenças são menores do que na realidade são (Koretz, posição 162).

No Brasil, um estudo de Capocchi (2017) procura verificar se há evidência empírica do emprego de estratagemas indesejados associados à *accountability* nas avaliações em larga escala do Saeb (eliminação de estudantes de baixo desempenho das avaliações, além de fraudes). A resposta que o estudo fornece é que ela existe e de modo consistente com o indicado em literatura internacional (p. 164).

Para Carlson (2018), as determinações da NCLB eram claras para que os estados se concentrassem no ensino de Língua Inglesa e Matemática e davam poucos incentivos para que se trabalhassem outras áreas ou aspectos do desenvolvimento das crianças e jovens. O autor entende que há evidências empíricas acumuladas que mostram que tais preocupações não eram infundadas.

Ele também aponta que alguns estados, fugindo das consequências negativas associadas aos testes, também definiram o nível de proficiência do aluno à sua própria maneira, baixando o nível de exigência nos testes estaduais em vez de elevá-los. Foi o caso da Carolina do Sul entre 2005 e 2009 e também de Nova York (Carlson, 2018, p. 17).

Também podemos aprender com os anos de *accountability* estadunidense que a sustentação e permanência desse tipo de política necessita ter uma comunidade de adeptos que a defenda quando atacada. Mas essas políticas não têm uma população cativa que as defenda. No caso dos EUA, a pesquisa anual Gallup aponta que a sua rejeição passou de 27% para 46% entre 2005 e 2010 (Carlson, 2018, p. 21).

Outro aspecto apontado diz respeito ao estreitamento do conceito de educação. Como tais políticas reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de Leitura e Matemática em testes padronizados, usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nessas disciplinas, elas esvaziam a ênfase da escola em outras disciplinas como as Artes, História, Filosofia etc. Isso fez com que cada vez mais fosse sendo colocado em debate a questão das finalidades da educação, levando a um clamor por um conceito mais amplo de educação.

Baseado nessas dificuldades colhidas durante quinze anos de aplicação de testes e *accountability* nos Estados Unidos, Carlson (2018) arrisca duas previsões para o futuro: 1) essas políticas mostraram que há um movimento de mudança da ênfase das condições (*imputs*) para um aumento da informação sobre o desempenho dos estudantes (*outputs*). "O problema não foi termos mais informações sobre os estudantes e as escolas, mas o que foi feito com estas informações"; 2) no longo prazo é possível que a política determine aos Estados que produzam mais informações sobre seus estudantes e escolas, mas que deixe aos estados, distritos e pais a decisão sobre como usar tais informações (p. 27).

Esses resultados eram previsíveis e foram alertados por Campbell (1976) há bastante tempo, e os Estados Unidos pagam um preço alto por terem se negado a colocar atenção na chamada "lei de Campbell":

> Quanto mais um indicador social quantitativo é usado para a tomada de decisão social, mais sujeito ele estará a pressões de corrupção e mais apto estará a distorcer e corromper os processos sociais que ele pretende monitorar.

Não é outra a opinião de Diane Ravitch (2012):

> A Lei de Campbell nos ajuda a entender por que o *No Child Left Behind* e o Race to the Top são prejudiciais à educação. Eles colocaram pressão sobre os professores, diretores, distritos escolares e estados para que obtivessem pontuações cada vez mais altas. Como vimos em Atlanta e em Washington, D.C., este tipo de pressão pode levar educadores a trair seu dever ético, alterando os resultados dos testes. Como vimos no estado de Nova York, este tipo de pressão pode levar um Departamento de Educação Estadual a reduzir a exigência de aprovação em testes estaduais, de modo a aumentar as taxas de proficiência. (p. 1)

Se a política de testes e *accountability* não foi bem-sucedida, outro componente da reforma empresarial da educação estadunidense encontra grande dificuldade para provar sua eficácia, pelo menos até este momento: trata-se da ideia de um "padrão" nacional de aprendizagem, que nos Estados Unidos é conhecido como *Common Core*[4] (padrões para Língua Inglesa e Matemática) e que no Brasil está sendo implantado de forma mais ampla, para todas as disciplinas da escola, com o nome de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em recente balanço da implementação dos "padrões" de aprendizagem estadunidenses (*No Child Left Behind* e *Common Core*) nos Estados Unidos, T. Loveless (2018) – do conservador *Brooking Institution* – mostra um quadro pouco alentador.

---

[4] *Common Core State Standards Initiative* é um esforço conjunto da *National Governors Association Center for Best Practices* e do *Council of Chief State School Officers* para desenvolver padrões comuns para o ensino da Língua Inglesa e Matemática para a Educação Básica estadunidense. Bill Gates financiou boa parte deste esforço.

O autor inicia sua análise pelo impacto da lei *No Child Left Behind* (NCLB), que também era baseada em "padrões" de aprendizagem, ainda que diferentes do *Common Core*.[5] Em um dos estudos que o autor aponta, conduzido por Wong, Cook e Steiner (2009), foi usada a variação nas pontuações da avaliação nacional estadunidense, o *National Assessment of Educational Progress* (Naep) para medir o impacto dos padrões da NCLB nas escolas. Dois delineamentos de séries temporais interrompidas são implementados. Um conjunto de análises é feito em âmbito nacional e contrasta escolas públicas e católicas, as últimas, ao contrário das públicas, supostamente fora do alcance das medidas da NCLB; o outro é feito no âmbito estadual e contrasta os estados cujos padrões de proficiência resultam em escolas que precisam implementar muitas mudanças exigidas pela NCLB, com aqueles estados cujos padrões exigem menos mudanças nas escolas – um indicador do rigor do sistema de responsabilização. As análises mostram que a NCLB melhorou consistentemente a Matemática, tanto na 4ª quanto na 8ª série. No entanto, a Leitura na 4ª série não foi afetada positivamente na Naep em nenhuma análise.

Como advertem Loveless e os próprios autores, esses dados devem ser relativizados, pois ao se medir o impacto da NCLB sobre o Naep não é apenas o efeito da NCLB que está sendo captado, mas sim uma série de outras variáveis oriundas das políticas públicas em geral. No entanto, o estudo põe em evidência a ineficácia dos padrões nacionais para alterar o desempenho em Leitura.

Loveless ainda cita o estudo exploratório de Whitehurst (2009) feito com M. Croft, do Brown Center, para avaliar a re-

---

[5] O movimento pelo desenvolvimento de referências curriculares teve início nos Estados Unidos no começo dos anos 1990, conforme descreve Ravitch (2011, p. 31).

lação entre a qualidade dos "padrões" de conteúdo de Matemática, adotados pelos estados dos EUA (usando as classificações dos padrões estaduais em Matemática feitas separadamente pela Fundação Fordham e pela Federação Americana de Professores), e o desempenho dos estudantes no Naep (2000-2007). Os pesquisadores concluem que:

> Seja examinando os resultados dos estudantes brancos ou negros para cada ano dos resultados do Naep ou para os ganhos em pontuação ao longo de qualquer período de tempo, não encontramos nenhuma associação estatisticamente significativa e os tamanhos de efeito foram muito pequenos. (Whitehurst, 2009, p. 6)

Os autores registram que os resultados do trabalho são corroborados por um estudo de 2008 do National Center for Education Statistics. Para eles, "há um argumento racional feito a favor de que bons padrões de conteúdo possam ser uma pré-condição para as reformas desejáveis, mas atualmente é apenas isso – um argumento" (Whitehurst, 2009, p. 7).

Em um relatório de 2012 do *Brown Center Report on American Education* (BCR), Loveless (2012) examinou os pressupostos e os impactos do *Common Core* americano no desempenho dos estudantes no Naep e também concluiu que a qualidade dos "padrões" não teve impacto significativo no desempenho dos estudantes (p. 6-14).

Loveless (2018) reafirma os resultados obtidos neste estudo de 2012 indicando que a qualidade dos padrões estaduais não está correlacionada com os escores estaduais no Naep (p. 9-10). O relatório do Brow Center também ratifica o que já havia apontado Whitehurst (2009).

Para Loveless (2012), o movimento estadunidense pela base nacional curricular está ancorado em três pressupostos: a) o desempenho dos estudantes aumentará porque os alunos vão estudar em um currículo melhor, pressuposto que o autor chama

de “teoria da qualidade”; b) fugindo das consequências do NCBL que levaram alguns estados dos EUA a baixar suas exigências nos testes estaduais para não perder recursos federais, o *Common Core* propõe elevar a régua e exigir objetivos mais rigorosos. Com isso, escolas e estudantes responderiam alcançando esses objetivos mais elevados, pressuposto que o autor chama de teoria dos “padrões de desempenho rigorosos”; e c) o terceiro pressuposto afirma que a padronização é mais eficiente, evitando-se gasto de tempo e dinheiro com manuais e materiais de ensino que são feitos para atender as preferências de cada um dos estados, e produzindo ganhos na qualidade dos materiais unificados pela base comum, com a vantagem adicional de que quando os alunos mudam de estado para estado, eles não enfrentam defasagens de conteúdo. Loveless chama este pressuposto de “teoria da padronização” (Loveless, 2012, p. 8).

Contudo, Loveless (2012) considera que não se deve esperar muito do *Common Core*. Na realidade ele representa mais uma boa intenção, e estas nem sempre são realizáveis. Há uma diferença entre o currículo pretendido e o currículo implementado: “O currículo implementado é o que os professores ensinam. Se isso difere de estado para estado é em grande parte desconhecido; o que é mais revelador é que pode diferir dramaticamente de sala de aula para sala de aula em uma mesma escola” (p. 13).

O autor conclui dizendo:

> Assim como o brilho do consenso em torno NCLB desbotou depois de alguns anos, as rachaduras estão agora aparecendo na parede de apoio ao *Common Core*. Não deixe a ferocidade do debate que se aproxima te enganar. A evidência empírica sugere que o *Common Core* terá pouco efeito sobre o desempenho dos estudantes americanos. A nação terá que procurar em outro lugar as maneiras de melhorar suas escolas (Loveless, 2012, p. 14).[6]

---

[6] O autor reafirma estas ideias em Loveless, 2018.

Em seu texto mais recente apresentado no seminário do *American Enterprise Institute*, de 2018, Loveless relata estudos que realizou com o Naep – avaliação de larga escala do Ensino Básico estadunidense –, classificando os estados em estados de forte e de média adoção do *Common Core* e uma terceira categoria de não adotantes (Loveless, 2015). O estudo mostra que os ganhos no período 2009-2013 favorecem estados de implementação forte, que aumentaram 1,9 pontos no Naep em Matemática no oitavo ano do Ensino Fundamental, enquanto os implementadores médios ganharam 1,0 ponto. Mas os estados não adotantes ganharam 0,6 pontos. Como se pode ver, a vantagem que separa os estados de forte adoção do *Common Core* dos estados não adotantes do *Common Core* é somente de 1,3 pontos na escala, o que é bastante pequena (cerca de 0,035 desvio padrão).

O estudo foi repetido para o período 2013-2015, atualizando a classificação dos estados quanto à implementação do *Common Core* (Loveless, 2016).

Tomando todo o período, 2009 a 2015, o autor observa que se na primeira fase da pesquisa, nos primeiros anos de *Common Core* (2009-2012), o estudo apontava uma pequena vantagem para os estados que adotaram o *Common Core;* no período seguinte (2013-2015) todas as comparações favoreceram os estados que não optaram pelo *Common Core* (entre 1,1 a 2,4 pontos no Naep). Loveless enfatiza que todos os estados dos EUA, independentemente de adotarem entusiasticamente o *Common Core* ou desenvolver seus próprios "padrões", estavam com os resultados do Naep estagnados de 2009 a 2015 (Loveless, 2016, p. 16).

Loveless (2018) ainda destaca algumas das lições aprendidas com a experiência estadunidense na implantação de sua base nacional curricular. Segundo ele, o público em geral gosta da

padronização da educação, mas apenas como uma aspiração em sua forma mais geral. Porém, quando eles começam a ser adotados e começam a ser associados a sistemas de responsabilização rotulando as escolas que não atingem o padrão como "fracassadas", o suporte diminui, especialmente quando os "padrões" são vinculados a testes, sendo difícil manter o apoio obtido durante seu planejamento inicial. Pelo menos nos Estados Unidos, o público "ama suas escolas locais" (Loveless, 2018, p. 17).

Para ele, há ainda outro problema: padrões impostos verticalizadamente encontram uma grande dificuldade em serem implementados no dia a dia da escola.

Essas duas constatações de Loveless são as que têm sido ouvidas também aqui no Brasil, na implantação de nossa BNCC. Os planejadores se esquecem de que no interior de cada escola há uma "política local" que não se resume às críticas que simplistamente os reformadores empresariais formulam. Tais críticas afirmam que na escola há apenas uma oposição ao novo e apenas um favorecimento do corporativismo do magistério e dos sindicatos. Afirmam que na escola (especialmente se os estudantes vão mal) o magistério pensa somente em si e não nos estudantes. Com isso, perante a opinião pública, a reforma procura colocar-se como uma defensora da inovação e dos estudantes mais desfavorecidos, tenta aparecer como a única que se preocupa em fechar as diferenças de aprendizagem entre os mais pobres e os mais ricos.

Essa visão simplista da "política interna" da escola é seu primeiro grande fracasso, e lança as bases para os demais. Os reformadores subestimam o poder da vida escolar na implementação de suas reformas. Na verdade, sua proposta é feita contra os atores da escola, baseada em uma responsabilização verticalizada e autoritária. A experiência estadunidense capta

esse dilema da reforma: "os defensores dos 'padrões' retratam a reforma da educação como um problema de engenharia" – diz Loveless (2018, p. 18).

Essa característica pode ser vista na fala de representantes do governo brasileiro, quando afirmam que o fundamental é "alinhar" o currículo e os exames nacionais com os "padrões", evocando ideias que se podem encontrar no NCLB estadunidense. Mas como aponta Loveless, "alinhamento não é sinônimo de qualidade" (2018, p. 18).

Os "padrões" supõem uma determinada visão de mundo que deveria orientar as escolas, mas tais escolhas dos planejadores (e suas visões de mundo) não são automaticamente coincidentes com as dos profissionais da escola. Há vida inteligente no interior das escolas, suficiente para submeter à crítica as ideias que rondam a reforma empresarial da educação.

Como afirma Loveless (2018), o "*Common Core* está no purgatório das políticas públicas". Para o autor, não sabemos se ele está funcionando e nem quando irá funcionar. Não descartando outras possibilidades, o autor recomenda que se coloque entre as hipóteses a de que "os padrões simplesmente não funcionam" (p. 24).

O estado de Nova York adotou o *Common Core* em 2011. Entre os argumentos – como acontece também no Brasil – estava o elogio dos "padrões" por serem mais desafiadores para o sistema escolar, com exigências mais altas que preparariam melhor os estudantes para a faculdade e as carreiras do século XXI. Além disso, alegaram que os padrões estimulariam o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de lidar com materiais mais complexos, as habilidades de analisar informações, usar fatos e apresentar evidências de forma lógica.

Recentemente, um estudo conduzido por Smith & Jacobowitz (2018) procurou examinar a qualidade das respostas dos alunos

nos testes que “alinharam” a avaliação ao ensino pelo *Common Core* naquele estado, feito por meio de um contrato milionário (39 milhões de dólares) com a Pearson, Inc. (multinacional inglesa que opera no campo da avaliação). A avaliação começou a ser aplicada em 2013 para Língua Inglesa e Matemática, atingindo 1,2 milhão de alunos.

Passados seis anos, os pesquisadores quiseram conhecer melhor os resultados dos testes aplicados verificando como eles estavam funcionando, tomando como referência especialmente aquelas questões que não eram de múltipla escolha, mas que exigiam construir uma resposta e destinavam-se a avaliar o pensamento de nível superior e a capacidade de raciocínio crítico, prometida pelo *Common Core*. Essas questões exigem que o aluno escreva sua resposta em vez de apenas selecionar uma, como nos itens de múltipla escolha.

Os pesquisadores colocaram atenção no número total e na porcentagem de alunos que receberam zero neste tipo de resposta, e como isso evoluiu ao longo do tempo – inclusive com foco em estudantes com necessidades especiais, estrangeiros aprendendo o inglês e membros de grupos raciais e étnicos. Os pesquisadores escolheram estudar essas respostas porque quando o aluno recebe zero nelas, isso reflete a incapacidade completa dele lidar com a questão, sendo uma resposta “totalmente imprecisa, ininteligível ou indecifrável” (p. 1-2).

Os dados que obtiveram revelaram:

- um aumento abrupto no percentual de estudantes que receberam zero nas questões construídas em 2013, quando os testes foram alinhados ao *Common Core*;
- aumentos particularmente acentuados, sustentados ao longo do tempo, na porcentagem de zeros para os alunos das 3ª e 4ª séries e para os alunos estrangeiros aprendendo Inglês e alunos com necessidades especiais;

- uma diferença substancial na pontuação de zeros entre estudantes negros e hispânicos '*versus*' estudantes brancos e asiáticos; e
- um número substancial de estudantes obtendo zero em pelo menos metade das questões de respostas construídas. (p.2)

O estudo põe em dúvida exatamente o potencial do *Common Core* para operar a elevação do pensamento crítico e a aprendizagem de níveis mais complexos, prometidas na implantação da base curricular no estado de Nova York.

A trajetória dos "padrões" nacionais estadunidenses levanta questões éticas: temos direito de submeter gerações de crianças e jovens a experimentação massiva, sem que tenhamos suficiente evidência que aponte a ausência de impactos negativos sobre os estudantes e alguma possibilidade concreta de sucesso nestas políticas? Quais os riscos que são suportáveis em um empreendimento de escala nacional?

Os estudos disponíveis certamente não têm o caráter de conclusivos, mas colocam uma séria dúvida na certeza com que os reformadores tratam a questão da base nacional comum, os testes e sua *accountability* verticalizada, principalmente porque convertem tais iniciativas em experimentos sociais em escala, quando eles podem significar mais décadas perdidas para a educação (Guisbond, Neil & Schaeffer, 2012; Mathis & Trujillo, 2016).

Os reformadores empresariais admitem que a implantação de uma base nacional sofre correções de rota, mas como aponta Loveless (2018), para que uma rota seja corrigida é preciso que se conheça a direção a seguir. Com os estudos, ainda que iniciais, indicando ausência de eficácia e com os defensores das bases nacionais pedindo mais tempo para uma conclusão sobre os seus efeitos no desempenho dos estudantes (Polikoff, 2017), não parece que tenhamos atingido um patamar que pudesse motivar os riscos de sua aplicação em escala.

Devemos aprender com o NCLB e com o *Common Core* dos EUA. Foram quinze anos esperando pelos resultados que, de fato, não vieram. Um estudo de Hansen *et al.* (2018) retrata o que foi a ilusão da era da *accountability* forte. Respondendo à pergunta "o que as últimas duas décadas de resultados do Naep nos dizem sobre a era da NCLB?", os autores afirmam:

> A responsabilização baseada em testes, peça central da NCLB, provavelmente teve efeitos profundos na tomada de decisões escolares. Nas palavras de Daniel Koretz (2017), 'Entre em quase todas as escolas, e você entrará em um mundo que gira em torno de testes e pontuações de testes, dia após dia e mês após mês.' Se este enfoque implacável foi saudável é um assunto de debate feroz. Por um lado, a prestação de contas da NCLB pode ter chamado a atenção das escolas para assuntos particularmente importantes, incentivando-as a ensinar bem as matérias e melhorando nossa compreensão sobre o desempenho dos alunos por subgrupo e localidade. Por outro lado, pode ter desviado a atenção das escolas de outras responsabilidades importantes – incluindo a preparação dos alunos como cidadãos – e levou a abordagens instrucionais com maior probabilidade de melhorar as pontuações dos testes do que desenvolver conhecimentos e habilidades significativos. (Hansen, Levesque, Valant & Quintero, 2018, p. 12)

Embora as pontuações do Naep possam refletir muito mais do que apenas os efeitos da NCBL, as medidas de desempenho revelam uma estagnação ao longo do tempo, como apontam os autores:

> Desde os primeiros anos da NCLB, as pontuações se estabilizaram em grande parte nos níveis de desempenho nacional que muitos americanos consideram abaixo do esperado, deixando ainda grandes lacunas entre grupos historicamente favorecidos e desfavorecidos. (Hansen, Levesque, Valant & Quintero, 2018)

Talvez seja por isso que a Nova Zelândia[7] esteja sustando sua base nacional comum alegando que a ideia carece de evidência.

---

[7] Cf. em Stuff, 2018. Acessível em <https://www.stuff.co.nz/national/education/101287757/government-moves-to-scrap-national-standards-and-charter-schools>.

O novo ministro da Educação da Nova Zelândia, Chris Hipkins, ao assumir no início de 2018, enviou um projeto de lei que "acaba com os padrões nacionais do governo anterior e com as experiências das escolas *charters*". Segundo o ministro a nova legislação é "apoiada pela grande maioria do setor educacional".

> Tanto os padrões nacionais como as escolas *charters* foram conduzidas com base em ideologia e não em evidências. Ambos foram rejeitados pela grande maioria do setor educacional. O forte ponto de vista do governo é que não há lugar para eles no sistema educacional da Nova Zelândia.

A fixação em soluções como as que acabamos de examinar tem um efeito dramático para os países que entram nesta política: como vimos, elas não geram mais qualidade, além disso, adicionam efeitos colaterais negativos (padronização cultural, mais segregação), destroem a escola pública (sugando seus recursos financeiros) e ainda impedem que elas construam, conjuntamente com suas redes públicas, soluções alternativas para melhorar a qualidade de sua educação. O fato é que para melhorarmos a educação não existe somente a alternativa da inserção da educação no livre mercado, regada a políticas de *accountability*, currículo padronizado e testes censitários.

As estratégias alternativas precisam ganhar espaço para serem construídas com parâmetros diferentes dos que orientaram até agora a reforma empresarial da educação. Trata-se de construirmos um tipo de responsabilização que seja horizontalizado, que aposte nos nossos professores, estudantes e gestores. Que seja planejada com eles e não contra eles.

CONTROLAR O PROCESSO, PRECARIZAR O MAGISTÉRIO

As políticas descritas fracassaram nos seus objetivos declarados de trazer melhoria à qualidade da educação e combater a segregação, no entanto, foram bem-sucedidas na indução da privatização da educação. Um balanço das escolas *charters* durante os governos Bush e Obama mostra que elas aumentaram de 2% para 7% nos Estados Unidos durante estes governos (Egalite, 2018; National Center for Education Statistics, 2018), mesmo com a qualidade da educação estagnada.

Neste caminho da destruição da educação pública, outro dos objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico, também foi sendo cumprido: controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial. Guiados por seu projeto político-ideológico, não são poucas as vantagens que encontram nisso: permite o controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial e impedindo com isso a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um "bem comum"; e permite o controle dos profissionais da educação, por quem nutrem

verdadeiro desprezo. Ao retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, o mesmo processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais da educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas.

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou *vouchers*), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências.

Do ponto de vista pedagógico, estamos retornando ao que Saviani (1983) definiu como "tecnicismo", no início dos anos 1980:

> A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] [o tecnicismo] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão.

O tecnicismo volta completamente reformulado, ainda que conceitualmente seja o mesmo. Podemos chamá-lo de neotecnicismo (Freitas, 1992). Envoltos que estamos na segunda onda neoliberal, a questão do tecnicismo é, hoje, mais atual ainda e, se considerarmos a nova base tecnológica que pode ser mobilizada para apoiar este retorno, isso poderá fazer com que aquela nascente "tecnologia da educação" dos anos 1970 pareça uma precária pré-história do tecnicismo.

Ele volta fazendo uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da Psicologia, Neurociência, Administração, Informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização, e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo – como era seu desejo inicial inacabado, pois o nível tecnológico nos anos 1970 não ajudou neste objetivo – o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina.

Alie-se a isso o fato dele vir associado à mobilização do setor empresarial com amparo da mídia e reinserção na academia, constituindo um bloco de alianças que ele utiliza para pressionar as políticas públicas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende tanto aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não. Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como "plataformas de aprendizagem *online*" e "personalizadas", com tecnologias adaptativas e "avaliação embarcada", em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem.

Quais os impactos dessas políticas para o profissional da educação?

Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo têm impacto direto no trabalho docente. Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais

curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério, aparece a possibilidade de se instituírem programas de credenciamento de professores,[1] por meio de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação do magistério, através de processos de credenciamento destas. Esse processo padroniza (pelos critérios do credenciamento) a formação e elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício na profissão.

O pressuposto desses processos, como vimos com Loveless, era que com a existência de um "padrão" (de ensino e de formação) também haveria uma elevação da qualidade. Mas, vale a pena repetir com ele, "alinhamento não é sinônimo de qualidade". Décadas de uso desses processos nos Estados Unidos não revelam sua eficácia: seja pelos próprios resultados da educação estadunidense, como já vimos, seja pela suposta tese do alinhamento com os padrões de formação inicial.

Uma das agências estadunidenses que constroem "padrões" para orientar a formação de professores, o *National Council on Teacher Quality* (2018), uma entidade privada, divulgou seu último relatório neste ano. O relatório inclui 567 programas de formação convencionais; 129 programas

---

[1] Tramita no Congresso Nacional um projeto de lei para instituir o Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb) e uma avaliação de professores encontra-se paralisada no Inep sob o nome de Exame Nacional Docente. Há também o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). Estas iniciativas poderão transformar-se em credenciamento – tanto de professores como de instituições formadoras.

chamados “alternativos”, ou seja, “tipicamente destinado a colocar professores rapidamente na profissão”, a maioria sendo estágios que colocam os candidatos na condição de responsáveis por suas próprias salas de aula quase no início do programa, com o suporte fornecido pela equipe do programa, outro professor em uma classe semelhante no mesmo edifício ou cursos dados à noite ou em fins de semana (algo que a *Teach for America* está iniciando no Brasil). Tais programas podem ser “patrocinados por faculdades e universidades, distritos escolares, organizações sem fins lucrativos e, em alguns estados, entidades com fins lucrativos”. E inclui ainda dezoito residências (*residencies*) que “colocam os candidatos em sala de aula com um professor mentor por até um ano” e podem ser oferecidas por organizações sem fins lucrativos, distritos escolares ou organizações gestoras de escolas *charters*” (p. 1).

Uma revisão deste relatório feita pelo *National Education Policy Center* (Cochran-Smith, Keefe, Chang & Carney, 2018), apesar de criticar a metodologia utilizada, ressalta que ele continua a apontar que a maioria dos programas não está alinhada com os “padrões” da *National Council on Teacher Quality* (NCTQ) o que atesta que após décadas de controle, essa via apresenta pequeno avanço.

Esses programas “alternativos” de flexibilização da formação e as “residências” pedagógicas desgarradas da formação sólida do profissional desqualificam o magistério. A leitura do relatório nos põe em alerta quanto aos programas de “residência pedagógica” no Brasil, recém-propostos pelo governo federal: eles poderiam ser um passo na direção das *residencies* estadunidenses, com finalidade terminal na formação do magistério. As *residencies* e os “programas alternativos” poderão se transformar em locais de formação de um “magistério *fast-food*”.

Os padrões do National Council on Teacher Quality (NCQT) que orientam a elaboração de seus relatórios anuais dão um exemplo do que priorizam: incluem "conhecimento" (Leitura, Literatura, Matemática, História, Ciências e Estudos Sociais) e "prática" (métodos de ensino e o ensino do aluno com foco na gestão de sala de aula).[2]

Vê-se, então, que as bases nacionais que regulam a formação do magistério tendem a ser pragmáticas e a diminuir a sua formação teórica. Um documento preliminar mostra a mesma tendência para o Brasil (Brasil, 2016), apontando para os procedimentos práticos de ensino em sala de aula. Essas tendências produzem uma desqualificação na formação inicial do professor que é ampliada com a introdução de plataformas instrucionais (impressas ou *online*) no exercício profissional.

No documento preliminar brasileiro sobre a base nacional de formação de professores, distribuído em 2016, lê-se:

> [...] o intuito deste Documento é oferecer alguns encaminhamentos para a questão dos currículos voltados à formação de profissionais do magistério, visando subsidiar os cursos de licenciaturas em suas propostas formativas, especificamente no que se refere à Didática, às Metodologias e às Práticas de Ensino. (Brasil, 2016, p. 3)

Como deixa claro o escopo do documento, a ênfase está nas didáticas, metodologias e práticas de ensino.

O revigoramento do tecnicismo apoiado em outra base tecnológica é considerado pela reforma empresarial fundamental para redefinir o próprio trabalho docente e o magistério, contribuindo para a construção de outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo. Como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas

[2] Há ainda um terceiro elemento: os critérios de seleção dos estudantes.

em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho.

O auge dessa tendência pode ser encontrado nas "escolas *online*" onde um docente chega a atender via *chat* trezentos alunos, ampliando em até dez vezes a relação de um professor para trinta alunos em uma sala de aula normal. Recente relatório sobre a atividade destas escolas nos Estados Unidos mostra que a qualidade delas é muito baixa (Credo, 2015 e 2017).

Essa desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorização. A lógica novamente está no mercado: segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais, e aumentos salariais iguais para todos não estimulam, sendo necessário sua ligação com resultados, no caso, com o desempenho dos estudantes medido em testes, permitindo uma complementação salarial variável e personalizada.

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto possível sem sindicalização.[3] Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir "qualidade" na escola. Em sua visão, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia. Tais condições de trabalho explicam a elevada taxa de abandono e *turnover* nas escolas terceirizadas estadunidenses, em comparação com as escolas públicas.[4]

---

[3] A grande maioria dos professores nas escolas *charters* dos EUA não é sindicalizada.

[4] Cf. Ludwig, 2018.

Dentro dessa política de valorização seletiva, várias formas de bônus foram implementadas: bônus para o professor; bônus para os profissionais da escola, em geral, em caso de cumprimento de metas ou elevação das notas; e cálculo de valor agregado, em função do resultado dos alunos atendidos pelo professor nos testes. Estas tentativas têm sido avaliadas seguidamente sem que tenham apresentado resultados favoráveis (American Statistical Association, 2014; Fryer, 2011; Marsh *et al.*, 2011; Hout & Elliott, 2011).

Sobre o pagamento do magistério com base em valor agregado calculado a partir dos resultados obtidos pelos alunos em testes padronizados, a *Rand Education* e o *American Institutes for Research* (Stecher *et al.*, 2018) divulgaram recentemente um importante relatório mostrando os resultados de um estudo de seis anos, financiado pela Fundação Bill Gates, chamado "Intensive Partnerships for Effective Teaching".

A vinculação dos salários do magistério aos resultados apresentados pelos alunos em testes padronizados é uma pedra angular no pensamento da reforma empresarial da educação que insiste em que o pagamento do magistério deve depender, em parte pelo menos, dos resultados obtidos com os alunos em testes. Também é recorrente a ideia de que os professores de baixo desempenho devem ser demitidos e substituídos por outros mais eficazes (Horn, 2011).

O estudo foi muito bem planejado e financiado e envolveu escolas de três distritos e quatro organizações de gestão *charter* (CMOs), com a finalidade de melhorar a qualidade dos resultados do ensino. Nos distritos participantes, os resultados apurados nos testes aplicados nos estudantes tinham vinculação com o desenvolvimento profissional do professor e com decisões de repercussão pessoal, incluindo a sua remuneração e a própria demissão. Como o estudo ocorre em escolas terceirizadas, a

ambiência não foi a do serviço público, usualmente acusada de proteger o magistério das consequências de seu mau desempenho.

A principal descoberta da pesquisa é que vincular os salários e outras decisões relativas a seu desenvolvimento profissional aos resultados do desempenho dos alunos nos testes não teve nenhum efeito perceptível na melhoria dos resultados dos alunos, em suas pontuações e ou mesmo nas taxas de graduação nos distritos que participaram, em comparação com os distritos similares que não participaram da pesquisa.

Esses resultados estão na mesma direção de outro estudo (Yeh, 2013) que concluiu:

> Os métodos de valor agregado não são confiáveis ou válidos e as políticas baseadas nestes métodos não apresentam custo-benefício para o propósito de aumentar o desempenho dos estudantes e elevar os ganhos através da demissão de grande número de professores de baixo desempenho.

No Brasil, o estado de São Paulo é o que mais exaustiva e persistentemente utilizou a política de bônus por mérito. Recentemente, a *Folha de S.Paulo* revelou que os bônus foram mantidos apesar de sua ineficácia, por uma decisão política. Foram gastos desde 2008 cerca de 4,2 bilhões de reais que segundo avaliações do próprio governo do estado "não promoveu melhorias no desempenho dos alunos" (Saldaña, 2018).

IMPACTOS NOS ESTUDANTES: “TODA A ESCOLA, SEEENTIDO!”

Os processos de testagem, padronização e *accountability* não atingem apenas os professores, mas também as crianças e jovens, criando “padrões cognitivos e morais” que passam a ser objetos de avaliação nacional. A diversidade cultural e histórica – ainda que admitida – não é reconhecida, já que os processos de avaliação são conduzidos a partir da “cultura oficial” das bases nacionais curriculares.

A padronização dos objetivos de ensino e, por consequência, dos conteúdos de aprendizagem, atinge o desenvolvimento cognitivo, mas não somente, pois as bases nacionais curriculares têm incluído as chamadas “habilidades socioemocionais”, ampliando o grau de padronização em direção a hábitos e atitudes sociais dos estudantes (Brasil, 2017). Este movimento em direção ao que é “correto” socialmente (p. ex. “ser cooperativo, resiliente”) cria, pelo oposto, o que “não é correto” e fornece, ao mesmo tempo, as bases para o julgamento moral dos estudantes considerados “adequados” ou “inadequados”.

A questão não está em se abordar as habilidades socioemocionais na escola. Isso é feito, de uma forma ou outra, formal ou

informalmente, já que na escola todos os seus espaços e relações ensinam – e não apenas a sala de aula. A questão é que a proposta de uma base nacional comum curricular com habilidades socioemocionais, além de padronizar indevidamente este campo, também promove a legitimação das finalidades educativas vigentes no âmbito da sociedade atual (base para a decodificação das habilidades incluídas), sem uma discussão ampla e uma análise crítica.

A questão, portanto, está nas concepções que subjazem a estas habilidades. Como vimos anteriormente, o conceito de sociedade e de educação que o neoliberalismo toma como fundamento coloca os indivíduos em um cenário de "competição" entre eles – algo como uma seleção natural na qual as noções de solidariedade e democracia perdem cada vez mais sentido prático (Giroux, 2017).

Nesta direção, ao colocarmos os testes padronizados como o foco da escola, transformando a escola em um mundo que gira em torno de testes e pontuações de testes, dia após dia e mês após mês (Koretz, 2017), instalamos essa predisposição à concorrência e à competição. Um relatório do *Council of the Great City Schools*, nos Estados Unidos, revela que os alunos dos 66 maiores distritos estadunidenses fazem em média 112,3 testes no percurso da pré-escola até o 12º ano de estudo (sem contar os feitos pela escola e pelo professor) (Council of the Great City Schools, 2015, p. 9). O problema com a competição é que ela gera ganhadores e perdedores – um paradigma inadequado para a educação.

No mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma "oportunidade" que o aluno tem para "competir" – independentemente das suas condições de vida. Ele deve ser "resiliente" na adversidade, pois daí advém o mérito. Segundo a OCDE:

> São resilientes os alunos que estão entre os 25% mais pobres do país e atingiram pelo menos o nível 3 de desempenho no Pisa, nas três áreas avaliadas – Matemática, Ciências e Leitura. Para a OCDE, o

> nível 3 é o mínimo necessário para que o jovem possa ter 'uma vida com oportunidades de aprendizagem' (Cafardo, 2018).

No Brasil, atingem essa condição apenas 2,1% dos estudantes pobres. Segundo esta lógica, em um cenário competitivo, as pessoas precisariam de "oportunidades" para competir por uma posição melhor na sociedade. Tal concepção se associa, portanto, à ideia de "mérito", de "resiliência na adversidade": melhorar de vida depende do mérito acumulado, aproveitando oportunidades – algo que pode ser traduzido em "empreendedorismo" e que Chaui (2017) define muito bem como "ser um vendedor de si mesmo" em um livre mercado.

Essa visão do liberalismo econômico, uma vez adotada, fornece também as bases para explicar o "fracasso" dos indivíduos. O inverso dessa "filosofia", como vimos com Buchanan, diz que aquele que não se empenha, vindo a não ter como atender as suas necessidades futuras, "deve ser tratado como um membro inferior da espécie, similar [...] aos animais que são dependentes" (MacLean, 2017, p. 212).

Linch & Baker (2005), criticando esse conceito de "igualdade de oportunidades" e também o de "igualdade de resultados" como insuficientes, propõem o conceito de "igualdade de condições", que é a verdadeira questão omitida na proposta neoliberal:

> A maneira mais geral de definir igualdade de condições é simplesmente dizer que é a crença de que as pessoas devem ser tão iguais quanto possível em relação às condições centrais de suas vidas. A igualdade de condições não se refere a tornar as desigualdades mais justas, ou de dar às pessoas uma oportunidade mais igualitária de se tornarem desiguais, mas de *garantir que todos tenham* perspectivas praticamente iguais de uma vida boa. (Linch & Baker, 2005, p. 131) (grifos meus)

Obviamente, o impacto das desigualdades atua mais dramaticamente na constituição das populações "diferentes" do

padrão cultural urbano predominante nas elites e as quais não se enquadram nos requerimentos do "empreendedorismo" pessoal. A estas: a disciplina – dizem –, e nada mais importante do que submetê-las à disciplina já em sua formação escolar.

É importante não esquecermos que o neoliberalismo é uma junção entre liberalismo econômico e autoritarismo social. Esta combinação define também uma "abordagem para a escola". Nos Estados Unidos, ela existe sob o nome *no excuses* – "sem desculpas" ou ainda "tolerância zero". Nas palavras de Diane Ravitch (2013):

> [...] a origem do '*no excuses*' pode ser atribuída a um livro do mesmo nome por Samuel Casey Carter, escrito em 2000, acerca de '21 escolas de alto desempenho e alta pobreza' e divulgado pela Heritage Foundation de extrema-direita. A ideia por trás do livro é que nós não precisamos gastar mais dinheiro para consertar as escolas, temos apenas que nos certificar de que as escolas sejam exigentes em sua disciplina e sem nenhum absurdo pedagógico.

As escolas *no excuses* são diversas em suas razões para apelar à disciplina. Entre elas encontra-se a teoria chamada *broken windows* [janelas quebradas], introduzida pelos cientistas sociais James Q. Wilson e George L. Kelling (1982). Nele os autores para explicar sua proposta fazem um paralelo com um edifício que se ficasse com algumas poucas janelas quebradas sem serem consertadas imediatamente terminaria por estimular a que mais janelas fossem quebradas. Diziam:

> Nossas estatísticas de crimes e pesquisas sobre vitimização medem as perdas individuais, mas não medem as perdas comunitárias. Assim como os médicos agora reconhecem a importância de promover a saúde em vez de simplesmente tratar a doença, a polícia – e o resto de nós – deve reconhecer a importância de manter comunidades intactas sem janelas quebradas. (p. 10)

Isso aplicado à educação gera uma mensagem bem clara para os estudantes e os pais: tolerância zero com a disciplina e

com afazeres de casa. Leia-se: mais autoritarismo na escola e, portanto, mais segregação.

A proposta de eliminar os "tomates podres" antes que estraguem os bons amplia a ação repressora nas escolas. Especialmente aquelas que são terceirizadas ou operam com *vouchers*, vão pressionando para que os estudantes "que não se adaptam às regras" sejam eliminados e procurem outras escolas (usualmente as públicas nas imediações). Isso, além de "proteger" as escolas nas avaliações, eliminando antes os que podem diminuir suas médias gerais, contribui para o *marketing* de uma escola sem alunos com problemas. Muitas exigem que sejam assinados "contratos" entre a escola e as famílias e estabelecem a aceitação explícita das "regras" da escola como pré-requisito para ficar na escola.

Dessa forma, a terceirização das escolas ou sua privatização por *vouchers* acabam seduzindo pais que procuram uma escola segura para seus filhos, longe de drogas e "más companhias". Para onde vão tais "desajustados", não importa – o importante é "livrar-se deles". A concepção de uma educação seletiva para os "interessados em aprender", produto de uma concepção de sociedade baseada na competição e no mérito, se materializa na segregação social dos "indesejáveis". As condições de vida que criminalizam milhares de jovens são reduzidas a uma única condição pessoal: "não querem aprender".

Denunciando a transferência desta filosofia para Porto Rico, Diane Ravitch (2018a) escreve: "Meu ponto de vista é que as terceirizadas '*no excuses*' foram criadas para crianças pobres e crianças negras. Elas são projetadas para civilizar as crianças. Eles são o equivalente educacional do neocolonialismo". (p. 1)

O aumento do controle disciplinar nas escolas tem sido considerado danoso para a educação dos jovens e criado uma "linha direta" entre as escolas e as prisões, o que levou

a Associação Nacional de Educação Americana (2016) a se manifestar sobre a prática:

> Linha direta da escola para prisão significa o uso de políticas e práticas que estão direta e indiretamente empurrando estudantes negros para fora da escola e colocando-os no caminho para a prisão, incluindo, mas não limitando-se a: políticas severas de disciplina escolar que abusam da suspensão e expulsão, aumento do policiamento e vigilância que cria ambientes parecidos com prisões nas escolas, excesso de confiança no encaminhamento para a aplicação da lei e no sistema de justiça juvenil, e um ambiente acadêmico voltado para testes de alto impacto e alienantes.

A escalada da violência nos Estados Unidos tem, obviamente, outras causas além dos processos de privatização das escolas, mas a exigência de níveis mais altos de desempenho dos estudantes nas escolas pela reforma empresarial tem levado ao aumento do controle disciplinar e à segregação dos estudantes de origem mais pobre e negros (Scott, Moses, Finnigan, Trujillo & Jackson, 2017) e certamente favorece e acaba por justificar tais ações.

Segundo um estudo de DeJarnatt, Wolf & Kalinich (2016, p. 22):

> [...] o *Chicago Tribune* relatou que, durante o ano letivo de 2012-2013, as escolas *charters* [terceirizadas] de Chicago expulsaram os estudantes de forma muito mais alta do que as escolas públicas de Chicago. Eles relataram que, para cada 10.000 alunos, as escolas *charter* expulsaram 61 alunos enquanto as escolas públicas expulsaram 5. O *Boston Globe* relatou de forma semelhante que as escolas terceirizadas de Massachusetts tinham maior probabilidade de suspender ou expulsar estudantes. O artigo cita uma escola *charter* de Boston que submeteu quase 60% de sua população estudantil à suspensão durante o ano letivo de 2012-2013.

A escala de violência, por vários motivos, faz com que, hoje, mais que nunca, se debata nos Estados Unidos a questão da colocação da polícia no interior das escolas, ao lado do endurecimento nas regras disciplinares. O saldo é apresentado por Sam Sinyangwe, diretor do Projeto *Mapping Police Violence* (Giroux, 2018):

> Os dados [...] que existem [...] mostram que mais policiais nas escolas levam a mais criminalização dos estudantes e, especialmente, estudantes negros e pardos. Todos os anos, cerca de 70 mil crianças são presas nas escolas [...] [Além disso] desde 1999, 10 mil policiais adicionais foram colocados nas escolas, sem impacto na violência. Enquanto isso, cerca de um milhão de estudantes foram presos por atos que seriam punidos anteriormente com detenção ou suspensão, e os estudantes negros têm três vezes mais chances de ser presos do que seus pares brancos.

No Brasil, com a chegada destas políticas, se nada for feito, caminharemos na mesma direção.

Um estudo de Capocchi (2017) feito a partir da realidade brasileira procurou medir o impacto da retirada de estudantes de menor desempenho durante a realização dos testes da avaliação de larga escala (Saeb) com a finalidade de melhorar os resultados da escola na avaliação. A conclusão é que o fenômeno existe e uma simulação de seus impactos é apresentada:

> Em resumo, uma taxa de exclusão de 10% [de alunos menos proficientes] equivale a uma inflação de 0,23 desvios padrão, correspondente a aproximadamente 10 pontos de acréscimo no escore Saeb, se os alunos forem do 5° ano. Se os alunos excluídos forem do 9° ano do EF, a exclusão dos 10% menos proficientes causa uma inflação de 11,5 pontos Saeb. (p. 164)

Para coibir esses estratagemas destinados a ampliar artificialmente suas notas, os sistemas de ensino deverão exigir um número mais elevado de participação de estudantes nas avaliações (80% pelo PNE de 2014; nos Estados Unidos, 95%) para que sejam consideradas válidas. Isso poderá fazer com que as escolas avancem para um novo patamar de exclusão: em vez de excluir o estudante durante a realização da prova, passarão a criar formas de excluir o aluno da própria escola. Some-se a isso os processos de autoexclusão e internalização da exclusão (Freitas, 2002) gerados por estas políticas.

Repercussões negativas sobre os estudantes como as descritas, em intensidades variadas, serão cada vez mais frequentes no Brasil e a implantação deste tipo de filosofia encontrará terreno fértil, pela própria difusão crescente dos valores neoliberais.

Uma das manifestações pode ser vista na entrega de escolas públicas para serem administradas pela Polícia Militar, com a finalidade de restabelecer a disciplina em áreas de pobreza e violência. Em 2015 já tínhamos 93 escolas terceirizadas para a Polícia Militar, com liberdade inclusive para pedir pagamento voluntário aos pais dos estudantes e havia planejamento para entregar outras 24 para a administração da corporação. Goiás e Minas são campeões na iniciativa. Goiás com 26 escolas já implantadas (Bertoni, 2015).

Nestas escolas os alunos têm de comprar farda, prestar continência e se chamam por "senhor" e "senhora". É passível de ser punido o aluno com alguma negligência no campo da higiene pessoal. Ou seja, foram transformadas em um quartel, e não em uma escola. Os diretores pertencem à corporação militar. Como sempre acontece nestas iniciativas, estudantes que se destacam ganham condecorações, e quem não se adapta é transferido.

> Mascar chiclete é transgressão leve. Usar óculos com lentes ou armações de 'cores esdrúxulas' também, segundo o regulamento disciplinar dos colégios da Polícia Militar de Goiás. São transgressões médias: sentar-se no chão fardado, espalhar boatos, deixar de prestar continência ou de cortar o cabelo no estilo escovinha. Já 'manter contato físico que denote envolvimento amoroso' (beijar) ou se meter em rixa são faltas graves. O aluno perde pontos a cada quebra de regra. Quem não se adequa é transferido. (Bertoni, 2015, p. 1)

Em recente reportagem, Uchôa (2018) mostra a rotina de uma destas escolas públicas cedidas para controle da Polícia Militar:

> 'Toda a escola, seeentido!', brada o sargento Max. Junto a centenas de colegas, Lavínia, de 14 anos, firma o pé no chão da quadra poliesportiva, une as pernas e espalma as mãos na lateral. 'Alunos, descaa-

> ansar', segue o sargento. Lavínia então afasta as pernas no limite dos ombros e coloca os braços para trás. Vai começar a chamada. (p. 1)

Nessas experiências, na dependência da falta que cometa, o aluno pode ser advertido, repreendido, retirado da aula ou suspenso das atividades. Sua nota de comportamento vai sendo diminuída à medida que pratica algo indevido, até que ela caia abaixo de 2, quando o estudante é considerado "incompatível", o que de acordo com o regimento da escola implica a transferência do estudante para outra escola do município.

A ironia é que tudo isso possa ser viabilizado sob o argumento de se "garantir o direito de aprendizagem para todos". No entanto, a ironia desaparece se o verbo "garantir" foi entendido como "dar oportunidades de aprendizagem para todos" – transferindo para o estudante a responsabilidade de se tornar um "empreendedor de si mesmo".

Seja pelo lado cognitivo, comportamental ou afetivo, todos os níveis da Educação Básica sofrem o impacto dessas políticas.

O impacto negativo nas crianças da pré-escola pode ser visto em relatórios da organização *Defending the Early Years* (Fowler, 2018) e da *Alliance for Childhood* (Miller & Almon, 2009).

Um estudo realizado por Fowler (2018) em Massachusetts (EUA) mostra como a reforma empresarial da educação vai afetando a formação dos pequenos. As escolas estão reduzindo a interação direta entre o professor e as crianças, substituindo-a por currículos prescritos nas escolas de menor nível socioeconômico, enquanto que nas escolas de maior nível socioeconômico o tempo de interação direta permanece maior; há redução na duração do recreio e do tempo para brincar; e as escolas reduziram o controle que os professores tinham sobre o currículo.

Em outro estudo feito por Bassok, Latham & Rorem (2016) intitulado "É o Jardim de Infância a nova primeira série?", os

autores comparam atitudes dos professores de Jardins de Infância de 1998 com os de 2010, constatando que:

> [...] os professores do Jardim de Infância de escolas públicas em 2010 são muito mais propensos a acreditar que a instrução acadêmica deve começar antes da entrada no Jardim de Infância. Eles também têm duas vezes mais probabilidade de esperar que a maioria das crianças deixe suas salas de aula sabendo ler. Observamos um aumento correspondente na instrução de conteúdo de Alfabetização e Matemática nas salas de aula do Jardim de Infância, com aumentos particularmente grandes no tempo gasto em tópicos 'desafiadores' considerados anteriormente fora do âmbito do Jardim de Infância. (p. 14)

Eles também constatam que os professores usam mais testes padronizados e dedicam menos tempo a Artes, Música e atividades selecionadas pelas próprias crianças, além das salas de aulas terem se tornado ambientes mais tensos, permeados de ameaças que exigem que as crianças terminem seus trabalhos antes de irem brincar.

Há ainda o lamentável impacto nas crianças e jovens com necessidades especiais que pode ser encontrado em Dudley-Marling & Baker (2012) e em uma revisão de Losen *et al.* (Losen, Keith II, Hodson & Martinez, 2016).

Um recente relatório da área de Direitos Humanos produzido por Losen *et al.* (2016) descreve a pressão exercida sobre a população de alunos com necessidades especiais para que melhorem seu desempenho, indicando que tal situação é mais elevada dentro das escolas *charters* (terceirizadas).

Eis alguns exemplos: a) no ano letivo de 2011-2012, 374 escolas *charters* suspenderam pelo menos uma vez 25% dos seus estudantes; b) mais de quinhentas escolas *charters* que atendem negros suspenderam seus estudantes a uma taxa pelo menos dez pontos percentuais acima da taxa de suspensão em escolas *charters* que atendem brancos; c) mais desconcertante é que

1.093 escolas *charters* aplicaram suspensões a estudantes com necessidades especiais a uma taxa que era dez ou mais pontos percentuais acima dos estudantes sem necessidades especiais; d) mais alarmante ainda é que 235 escolas *charters* aplicaram suspensões em mais de 50% dos seus alunos com necessidades especiais matriculados.

Finalmente, cabe uma advertência com relação aos impactos sobre os estudantes da introdução de novas tecnologias na aprendizagem das escolas. Como vimos anteriormente, os impactos do neotecnicismo no trabalho docente introduzem cada vez mais plataformas interativas de aprendizagem *online*. Na forma como tem sido utilizada a tecnologia educativa, além do impacto na desqualificação do próprio processo formativo dos alunos e professores, uma série de outras preocupações – incluindo a coleta e posse de dados pessoais dos estudantes – precisa entrar no radar dos pais, professores e estudantes e das autoridades.

O *National Education Policy Center* publicou a 19ª edição do relatório sobre os riscos e tendências de comercialização de programas de computação e plataformas de aprendizagem nas escolas e faz importantes alertas para os pais e profissionais da educação na adoção destes (Boninger, Molnar & Murray, 2017).

Os autores afirmam que os tomadores de decisão em políticas educacionais não devem confiar na autorregulamentação da indústria para proteger a privacidade das crianças e a qualidade de sua educação. Em vez disso, legisladores e formuladores de políticas devem criar políticas claras apoiadas por sanções fortes e exequíveis que:

1. Proíbam as escolas de coletar dados pessoais de alunos, a menos que estejam em vigor proteções rigorosas, facilmente compreensíveis para seu uso apropriado, proteção e disposição final de tais dados.

2. Tornem as escolas, distritos e empresas que têm acesso a dados de alunos responsáveis por violações da privacidade do aluno.
3. Exijam que os algoritmos dos *softwares* educacionais estejam abertamente disponíveis para exame por educadores e pesquisadores.
4. Proíbam a adoção de aplicativos de *software* educacional que dependam de algoritmos a menos que uma análise feita por especialistas independentes examine os algoritmos para verificação de vieses e erros, e a menos que dados válidos tenham mostrado que os algoritmos produzem os resultados anunciados.
5. Exijam avaliações independentes sobre a validade e utilidade das tecnologias, e as potenciais ameaças que representam para o bem-estar dos estudantes, a serem conduzidas e corrigidas antes da adoção. Além disso, os pais, professores e administradores – como indivíduos e através de suas organizações – devem trabalhar para divulgar tanto as ameaças que as tecnologias educacionais não regulamentadas representam para as crianças quanto a importância de se permitir o acesso aos algoritmos que potencializam os *softwares* educacionais.

UM OUTRO HORIZONTE É POSSÍVEL

Procuramos fornecer neste livro elementos para que se entenda um pouco mais a reforma empresarial da educação e sua dinâmica, construída com base nas teses da "nova direita" e que reorganiza velhas ideias que julgávamos superadas e angaria apoio para implementar suas lógicas. Uma tese é hegemônica quando é facilmente aceita e justificada, sem muitos esforços, fazendo convergir para si o apoio da mídia, empresários, políticos, acadêmicos e educadores.

Ao mesmo tempo, procuramos trazer um conjunto de dados que constituem um alerta, evidenciando que, eticamente, essa perspectiva mercantilista para a educação não tem condições de orientar políticas públicas, mesmo depois de décadas de exercitação em vários países concebendo a qualidade como um processo de inserção das escolas em um livre mercado educacional.

Não parece ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a *controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação*, ou seja, o empresariado e suas fundações. Não é ético que continuemos a colocar na prática das redes públicas ideias que

atingem milhões de jovens, se já temos o alerta de um conjunto de estudos significativo mostrando seus *efeitos nefastos*. Mesmo que a evidência disponível não seja declarada conclusiva, o nível de questionamento posto à reforma empresarial da educação recomenda que ela seja mantida *fora das escolas e da política pública*. Esta dupla interdição é uma questão ética – antes que científica.

Procuramos mostrar ainda que a ilusão de limitar os processos de privatização, categoria central da reforma, à terceirização para organizações sociais com ou sem fins lucrativos adicionando regulação contraria a própria essência do livre mercado que fundamenta a reforma empresarial. Na verdade, ela se constitui em momento inicial da privatização, destinada a criar um mercado educacional que avança progressivamente para estágios mais avançados. Uma "regulação da atividade privada" não é compatível com a ideia de "livre mercado e não intervenção do Estado", sendo na prática irrealizável. Não existe quase-mercado, a não ser como preparação para o livre mercado.

Por um caminho ou por outro, a passagem da escola pública, uma instituição social historicamente construída, para uma organização empresarial de prestação de serviços insere a escola e a formação da juventude na lógica incerta do livre mercado, como uma empresa (Chaui, 2017), gerida por acionistas (Kenji, 2018; Galzerano, 2016). Além disso, permite que o controle da gestão da escola garanta que as adaptações necessárias para a escola atender aos novos requisitos da atividade produtiva (revolução 4.0) sejam realizadas sem riscos de demandas políticas fora do limite do *status quo*. Aos poucos, o controle público das instituições é substituído pelo controle de grupos econômicos privados e seus interesses particulares (Ravitch, 2013; Bastos, 2018).

A ideia de um país que coloca seu sistema de ensino na lógica do mercado deveria, por si, ser perturbadora. Como em

qualquer outro mercado, nele, as unidades operativas subsistem se geram lucro ou, no melhor dos casos, se não dão prejuízo. Unidades podem ser abertas ou fechadas a qualquer tempo, cabendo aos "clientes" encontrar alternativas. Quando tais unidades são escolas e são fechadas de uma hora para a outra, as crianças e seus pais têm que procurar outras escolas disponíveis e até que as encontrem os prejuízos se somam na formação dos estudantes, além de outros transtornos. Neste exato momento em que estou escrevendo, uma escola terceirizada de Detroit (EUA) chamada *Detroit Delta Preparatory Academy for Social Justice* anuncia que vai fechar suas portas. Alunos e pais não sabem o que fazer (Higgins, 2018). E esse não é um caso isolado na realidade estadunidense.

Uma escola inserida no mercado também se converte em espaço de geração de lucro. Grupos financeiros disputam o controle de escolas pertencentes a operadoras terceirizadas – com ou sem fins lucrativos expressos. O controle financeiro dessas cadeias é negociado nos mercados globais e o risco de sua subordinação aos interesses de mercado e de uma desnacionalização da formação da juventude do país é real.

Caso emblemático é o de um movimento religioso da Turquia que controla mais de duzentas escolas *charters* em território estadunidense, o grupo Gulen. O jornal *USA Today* afirma que "o movimento fundou centenas de escolas *charter* em todo os Estados Unidos e ao redor do mundo, ele tem a sua própria organização de mídia, e esteve profundamente enraizado com o regime turco até ser posto para fora há dois anos" (p. 1).

No plano conceitual os danos não são menores. A competição, socialmente falando, é um jogo em que se busca vencer o outro. Parte de uma concepção em que a luta pela sobrevivência de uns está posta em detrimento de outros. A solidariedade se transforma, como alerta Giroux (2017), em algo do passado.

A privatização da escola introduz formas de gestão empresariais e verticalizadas, ensina nossos jovens a praticar o individualismo e a competição, reforçando na sociedade formas de organização limitadas e injustas – sem falar da ampliação de processos culturais relativos à violência cultural e ao não reconhecimento das diferenças raciais e de gênero.

Por tudo isso, tal perspectiva é incompatível com a *qualidade social* que se espera de uma educação voltada para formar lutadores e construtores de uma sociedade mais justa, sob as bases da participação na vida coletiva – na escola e na sociedade – em estreita relação com sua comunidade, da qual uma escola faz parte. A competição não é, nem do ponto de vista da convivência social, nem do ponto de vista educacional, um modelo que induza uma humanização crescente das relações sociais em uma ambiência democrática.

Os processos e a vivência dos espaços da escola ensinam. Não apenas a aprendizagem formal em sala de aula, mas a própria gestão escolar vivenciada pelos jovens é um importante processo de constituição da personalidade e da sociabilidade. Se estamos compromissados com a democracia, todos os espaços da escola devem permitir a vivência da democracia; devem chamar os alunos para a participação em seu coletivo, permitindo o desenvolvimento de sua auto-organização e seu envolvimento com a construção coletiva, com espírito crítico. O conhecimento que se adquire nos processos escolares deve ser um instrumento de luta voltado para esses objetivos e não simplesmente algo a ser apresentado por ocasião dos testes e provas.

A escola pública, no presente momento histórico, é a única instituição educativa vocacionada a acolher a todos de forma democrática. As dificuldades que ela tem para cumprir essa tarefa devem nos mobilizar para uma luta que a leve a cumprir

essa intenção com qualidade e não, pelo oposto, nos leve a apostar na sua destruição.

Instaurar a competição no interior das escolas também propicia que a sua prática educativa, por excelência colaborativa, se converta em algo fragmentado e baseado na concorrência, atingindo não só os professores, mas também os próprios estudantes. Nessa concepção excludente, "melhora-se" a qualidade da escola fechando aquelas que não apresentem índices satisfatórios, eliminam-se estudantes submetidos a testes padronizados estreitos e sucessivos e demitem-se professores que não são considerados eficientes. Reproduz-se, nos sistemas educativos, o mesmo conceito de sociedade que a "nova direita" assume para seus propósitos elitistas: o darwinismo social, a lei do mais forte, em uma proposta de sociedade orientada ao livre mercado competitivo.

Criticar a reforma empresarial da educação não supõe, pelo oposto, defender que na escola pública esteja tudo bem. Implica reconhecer que existem alternativas a serem construídas para melhorá-la. Assume que melhorar a escola pública é diferente de querer destruí-la, como faz, na prática, a reforma empresarial.

E isso é de grande gravidade, pois a reforma empresarial não só produz efeitos negativos, como também ofusca as autoridades e toma o lugar de *outras soluções colaborativas que poderiam estar sendo construídas*, impedindo-as de se desenvolver: bloqueia, ela mesma, a própria evolução da qualidade da escola pública, ao apostar em métodos excludentes e de responsabilização verticalizada. Retira paulatinamente seu financiamento pela transferência de recursos públicos para contratos terceirizados, assessorias e finalmente pelos *vouchers*.

Temos que abrir espaço para pensarmos a educação com outra concepção, que nos permita exercitar uma responsabilização horizontalizada e participativa, na qual estudantes, professores,

pais e gestores em todos os níveis se abram para uma gestão democrática da escola, com a perspectiva de uma escola pública de gestão pública.[1] Não se trata apenas de "corrigir" as distorções econômicas e culturais evidenciadas nas tentativas postas em prática pela reforma empresarial da educação. Trata-se de uma outra proposta educacional baseada em outra concepção de sociedade e educação, com a intencionalidade de propiciar uma igualdade de condições para todos.

Do ponto de vista educativo, este processo, obrigatoriamente, terá que ser construído considerando-se que há fatores pedagógicos importantes no interior da escola, como por exemplo, o próprio professor, mas reconhecendo que há fatores externos importantíssimos que afetam as possibilidades formativas dos estudantes, por exemplo, sua realidade de vida (Travitzki, 2013; Di Carlo, 2010). A recusa neoliberal em reconhecer a existência de fatores contrariantes externos não só no mercado (Bresser-Pereira, 2017), mas também na ação pedagógica das escolas e professores, é decisivo no fracasso de suas propostas. Se tais limites não forem simultaneamente introduzidos na geração das políticas e superados, continuarão a atrasar a luta de todos por uma educação de qualidade para todos e *cada um*.

Também o progresso de nossos estudantes não pode continuar a ser planejado e medido por dimensões estreitas e restritas a uma "aprendizagem de disciplinas básicas", guiado por bases nacionais curriculares cuja função é orientar a elaboração de testes padronizados, punir e premiar, gerando perdedores e ganhadores. Em educação não pode haver perdedores, só pode haver ganhadores.

---

[1] A noção de "participação", aqui, não se enquadra na tradição da terceira via que, por ela, justifica o envolvimento de "toda" a sociedade, abrindo a educação às organizações sociais (lucrativas ou não). Participação, aqui, refere-se àqueles que estão ligados ao fazer educativo: pais, professores, estudantes e gestores.

O rancor neoliberal não pode converter nossas escolas em organizações empresariais que atendem os estudantes melhor posicionados socialmente, enquanto criam uma linha direta entre elas, a criminalidade e a prisão destinada a excluir os que se recusam a aceitar sua padronização cultural. Menos ainda podem se converter, por meio do deslocamento dos estudantes para a profissionalização precoce, ainda no Ensino Básico, em uma linha direta entre elas e o mercado de trabalho, tolhendo antecipadamente ou reduzindo as aspirações de desenvolvimento das populações menos favorecidas, convertendo-as em um "precariado". O destino da maioria de nossa juventude não pode ficar limitado entre a prisão e o trabalho precarizado.

Bases nacionais comuns curriculares cumprem o papel de impedir uma discussão fundamental sobre quais são as finalidades da educação e sobre o que devemos entender por "boa educação" (Emery, 2005). Qualquer planejamento educacional tem que iniciar pelo questionamento do que uma determinada sociedade (não apenas um subgrupo dela, os empresários e seus intelectuais organizados em suas fundações) pensa que deva ser uma "boa educação".

Deriva do estabelecimento das finalidades da educação a busca das múltiplas dimensões que deverão guiar os processos democráticos de responsabilização, nos quais gestores, professores, estudantes e pais deverão assumir seus lugares (Dalben & Almeida, 2015). Isso implicará, igualmente, a superação da atual forma escolar e uma ampliação das dimensões de ensino, aprendizagem e avaliação, já que a limitação imposta pelo neotecnicismo induzido pelas reformas empresariais deixa de fora aspectos essenciais de uma educação voltada para a produção de uma qualidade social superior (cf. Bertagna, 2017).

Neste processo, não teremos que nos livrar das avaliações externas destinadas a monitorar as políticas públicas educacionais.

Apenas teremos que mudar seu alcance e direção: em vez de avaliar as escolas, elas devem avaliar as próprias políticas públicas dos governos, de forma amostral, combinando-as com outros processos de avaliação e apropriação no interior das escolas (Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas, 2009) que retratem especificidades e garantam a diversidade cultural. O poder de mudança na escola não está nas avaliações externas. Está nos atores da organização escolar e de sua comunidade local. A escola deve ser o centro cultural de sua comunidade e não uma filial de um provedor privado sujeita a fechamento sumário.

As políticas neoliberais querem que os pais se comportem como clientes irados e ajudem a eliminar escolas que não atinjam padrões arbitrários medidos por meio de avaliações arbitrárias e estreitas. Não é isso que devemos esperar da comunidade da escola. Devemos envolvê-la na crítica da sua escola e fazê-la interessar-se pela construção da qualidade da escola de seus filhos.

A melhoria da qualidade das escolas públicas deve ser vista como um processo de negociação de baixo para cima e não um processo de "responsabilização" de cima para baixo. Deve permitir a construção de acordos a partir de diagnóstico locais que: a) envolvam o desenvolvimento de modelos multidimensionais de avaliação; b) incluam aspectos qualitativos e quantitativos; c) desenhem processos de participação dos atores da escola e d) permitam a apropriação dos resultados das avaliações pela comunidade escolar. No futuro, a demanda, portanto, tirará o foco da avaliação da aprendizagem através de testes e apostará na avaliação global da instituição, ou seja, no desenvolvimento de processos de Avaliação Institucional Participativa (AIP) (Sordi & Souza, 2009; Sordi, Varani & Mendes, 2017).

UMA PROPOSTA PARA A RESISTÊNCIA

No processo de legitimação das propostas da reforma empresarial da educação é importante atentarmos para as formas de atuação largamente utilizadas: primeiro, como já comentamos, a produção da chamada "política com evidência". Por ela, relatórios que sintetizam as vantagens de se aplicar a reforma empresarial são elaborados por *think tanks* e fundações, sendo divulgados e exaltados como verdades. Caberá às universidades e centros de pesquisa submeter constantemente tais relatórios a análise de seus pressupostos científicos e metodológicos para validá-los ou não. A atuação destes novos atores afasta aqueles oriundos das entidades educacionais de base (sindicatos, associações de professores, estudantes etc.).

Analisando a emergência de *think tanks* em Portugal, Viseu & Carvalho (2018) concluem que:

> Trata-se, portanto, da fabricação de uma elite que inclui atores de empresas, academia e políticas públicas, e exclui – ou fez isso, até agora – associações profissionais de professores, autoridades locais, representantes de pais e alunos. Essa opção contrasta com a estrutura corporativa tradicional, já que novos atores políticos que buscam influenciar a tomada de decisão política tiveram que

> encontrar maneiras novas e alternativas de ganhar influência pública e política. Esses atores – se olharmos para as organizações ou para os indivíduos envolvidos – não são novos atores em questões de política educacional, mas atores antigos com novas maneiras de afirmar suas próprias estratégias, legitimando um conjunto de valores, de ideias para o sistema educacional e visando novos modos de governança (p. 18).

Uma segunda forma, ligada à primeira, é a interferência nas políticas educacionais a partir da filantropia. Impulsionada pelos incentivos fiscais, atores e entidades filantrópicas de porte com farto financiamento empresarial divulgam ideias, financiam experimentos específicos destinados a mostrar a superioridade das propostas da reforma, assessoram e treinam professores e gestores. No caso brasileiro, estes atores criam linhas de influência direta na formulação das políticas (Avelar & Ball, 2017) junto ao Ministério da Educação e às Secretarias da Educação Estaduais (Consed) e Municipais (Undime). Em outros países, além disso, a filantropia financia diretamente as escolas terceirizadas e as experiências de *vouchers* (Network for Public Education, 2018; Ravitch, 2011, p. 223 e seguintes).

Uma terceira forma de convencimento é a utilização de "exemplos de sucesso" pela grande mídia. O exemplo mais claro dos resultados dessa estratégia pode ser visto, nos Estados Unidos, com o "milagre do Texas", o qual serviu para impor a reforma empresarial a todo o país por meio da lei *No Child Left Behind*.[1]

George Bush implantou essa lei em 2001 com base no que ele chamava de "milagre do Texas" supostamente realizado em sua gestão como governador do estado, e convenceu democratas e republicanos a aprovarem a lei no Congresso. Mas logo o "milagre do Texas" seria descoberto e esclarecido.

[1] Veja detalhes da evolução da lei *No Child Left Behind* em Bastos, 2018.

O sucesso era principalmente visível em Houston, onde havia baixas taxas de evasão e acentuada elevação das notas após a implantação da reforma no Estado. Foi baseado neste "sucesso" que o superintendente de educação de Houston, Rod Page, foi nomeado Secretário do Departamento de Educação na gestão presidencial de Bush. Mas uma revisão das estatísticas revelou que a substancial melhora nas notas estava associada a elevadas taxas de evasão dos estudantes das escolas, e elas não eram pequenas como se havia divulgado à época do milagre: as notas melhoraram porque os alunos de pior desempenho foram eliminados das escolas.

> Eles revisaram os registros de quase 5.500 estudantes que deixaram essas escolas e verificaram como elas explicaram isso. Eles descobriram que quase 3 mil alunos deveriam ter sido, mas não foram, codificados como evadidos. Uma auditoria confirmou as alegações de Kimball: 'O problema é a falta de integridade que está sendo demonstrada quando você diz que há uma baixa taxa de abandono, mas sabemos, todos sabem, que 30 a 40 por cento das crianças abandonam as escolas', diz Kimball. (Leung, 2004)

Uma década depois, apoiado em estudo de um grupo de pesquisadores da Universidade do Texas (Heilig, Jez & Reddick, 2012), Stanford, no *60 Minutes*, repercutiu a fraude do Texas:

> As pontuações nos testes do Texas aumentaram, mas as pontuações do SAT para os futuros estudantes universitários diminuíram. Os pesquisadores descobriram que os testes do Texas projetados por Pearson mediam principalmente a capacidade de fazer o teste. Os apologistas selecionaram os resultados do Naep, Avaliação Nacional do Progresso Educacional, para mostrar avanços, mas o Texas em geral perdeu terreno para o resto do país, como mostrou o dr. Julian V. Heilig. Mas aí já era tarde demais. O milagre do Texas, miragem ou não, era a lei da terra. (Stanford, 2013)

No Brasil, a cidade de Sobral, no Ceará, tem sido o nosso "milagre do Texas". Não há estudos aprofundados sobre o caso,

mas os indícios apontam que o alegado "sucesso" de Sobral se deve a uma decisão de adotar políticas de responsabilização baseadas em testes.

Como disse o prefeito da cidade a uma reportagem da *Folha de S.Paulo* (Takahashi, 2015): "A nossa preocupação é com o arroz com feijão bem feito, sem pedagogês que não dá resultado".

O "arroz com feijão" curricular está alinhado às apostilas e aos exames:

> os estudantes passam por uma bateria de avaliações. Além das provas aplicadas pelos próprios colégios, que são no mínimo mensais, são feitas semestralmente avaliações do município, com equipes de fora do colégio. Também há os exames dos governos estadual e federal.

Em relação ao material didático, ele afirma que: "Parte do material pedagógico é feito pela rede, parte por empresa terceirizada. Em comum há a determinação do que deve ser ensinado a todos, *diariamente*". Para garantir controle, os resultados nos testes dos alunos orientam a remuneração extra dos professores das escolas. Segundo um diretor de escola: "A gratificação por desempenho é o que alimenta a vontade de continuar melhorando".

No entanto, uma reportagem do *Jornal GGN* feita por Villas-Bôas (2017), que passou três meses investigando Sobral, mostra uma visão diferente:

> Sobral se destaca por ter, de fato, realizado medidas administrativas boas, mas também por ter manipulado engenhosamente o Ideb, o que testemunham diversos educadores do próprio sistema público do município e ligado a eles.
>
> No caso da aprovação, por exemplo, diferentes professores contam que alunos bons do mesmo ou de outros anos são postos para fazer provas de alunos ruins ou doentes ou detentos, por orientação de alguns professores, que recebem, como renda variável, em torno de 500 reais a mais no salário quando a nota no Ideb é boa. Casos em que alunos recebem notas maiores do que realmente tiraram, a título

> de ‘motivação’, também são corriqueiros, conforme reforçam alguns pais de alunos, que ouviram isso em reunião entre professores, pais e alunos.
> Uns acham que a Secretaria Municipal de Educação não sabe, outros acham que ela finge que não sabe desses fatos. Se este autor os descobriu em apenas três meses de pesquisa, a Prefeitura de Sobral, comandada pelo mesmo grupo há vinte anos, deveria ter conhecimento.

A reportagem ainda afirma que:

> Quanto ao aprendizado, também há manipulações, segundo os educadores. Todo o programa é focado em Português e Matemática, disciplinas do Ideb, ficando as demais matérias em segundo plano ou em plano nenhum.
> Um professor de História contou que recebe alunos de outra escola e pergunta quem era o professor deles antes, então eles frequentemente respondem que mal viam a disciplina, o que o deixa desacreditado e triste com o sistema.

As queixas e revelações destes professores conferem com o que dizem as pesquisas sistemáticas sobre os efeitos destas políticas (Capocchi, 2017; Koretz, 2017; Carlson, 2018; Madaus, Russell & Higgins, 2009).

Não raramente tais exemplos de sucesso são utilizados para desacreditar as demais escolas públicas e mostrar que, se todas quisessem, poderiam ser bem-sucedidas, independentemente de outros fatores. Criam-se, assim, as bases para justificar, perante o grande público não especializado, as propostas de privatização da educação pública. Embasadas em um rancor neoliberal com o serviço público, a reforma é mais uma questão de fé do que de ciência. A ideia, por exemplo, de que a instalação de uma base nacional comum curricular vai melhorar a educação, embora possa fazer sentido para o leigo, não tem nenhuma evidência empírica disponível (Loveless, 2018).

Estas formas não esgotam a estratégia da reforma empresarial da educação, mas são exemplos de como atua e indicam a necessi-

dade urgente de inovarmos nas nossas formas de resistência. Elas conferem com a estratégia global da “nova direita” usada mundialmente para se firmar: destruir as formas de representação de base, cortar o fluxo de informações entre a base do magistério e suas associações sindicais, influenciando diretamente a população e criando pela grande mídia um ambiente favorável à assimilação das suas ideias. Daí que seja de grande importância que as escolas procurem fortalecer sua relação com seu entorno, com os pais e a comunidade em geral, e aprofundar a gestão democrática em seu interior, criando laços de apoio.

Apesar da política agressiva da “nova direita” e da reforma empresarial, nada disso evita o desenvolvimento das contradições geradas na prática educativa pelas políticas da reforma. O fato concreto, como mostram os estudos já citados, é que estas ideias não funcionam e, além disso, geram efeitos colaterais destrutivos que atingem professores, estudantes e, indiretamente, os pais. Se são mantidas, deve-se a que permitem o controle político e ideológico do aparato escolar. Por isso, a resistência a essas políticas se fortalecerá no interior das escolas, liderada pelo magistério, pelos estudantes e pelos pais. As universidades podem ajudar com seu conhecimento a desvendar os meandros de tais reformas, mas o embate tem lugar e hora marcada no interior das escolas e deverá ser sistematizado e organizado com apoio dos sindicatos dos professores e com as organizações estudantis. É para isso que eles servem e é por isso que são tão odiados pela política neoliberal ao redor do mundo. Nos países que há mais tempo enfrentam tais políticas, uma vigorosa resistência tem se estabelecido (Karp, 2012; Villarreal, Ferreiro & Mendoza, 2018; Coletivo autores, 2015).

É lamentável que mesmo com a experiência documentada mostrando os riscos e efeitos nefastos de tais políticas, tenha o Brasil que passar por elas. Mas teremos que enfrentá-las em uma

batalha que, apesar de não ser rápida, se ampliará à medida que as contradições se estabeleçam de maneira mais forte nas práticas educativas das escolas e da sociedade.

Como mostra a experiência estadunidense, estas políticas dependem de sustentação, e sua permanência necessita ter uma comunidade de adeptos que a defendam quando atacadas. Mas essas políticas não têm uma população cativa que as defenda. No caso estadunidense, a pesquisa anual Gallup aponta que a sua rejeição passou de 27% para 46% entre 2005 e 2010 (Carlson, 2018, p. 21).

Além disso, com o tempo, professores, pais e estudantes vão percebendo o estreitamento curricular que elas introduzem nas escolas e o efeito perverso da introdução da competição no interior das escolas. Como tais políticas reduzem o conceito de educação ao de aprendizagem de Leitura e Matemática em testes padronizados, usualmente de múltipla escolha, e induzem a escola a se concentrar nessas disciplinas, elas esvaziam a ênfase da escola em outras disciplinas como as Artes, História, Filosofia etc. Isso fará com que cada vez mais seja colocado em debate a questão das finalidades da educação, levando a um clamor por um conceito mais amplo de educação que não caberá em uma mera coleção de competências e habilidades, nem em testes.

A título sugestivo, elencamos um conjunto de pontos que nos parecem ajudar na organização da resistência às políticas da reforma empresarial da educação:

1. Defender a exclusão da área da educação da Lei de Responsabilidade Fiscal. Sua inclusão atende a uma política de indução da privatização, pois, ao atingir o limite de gastos permitido pela lei, a área da educação não pode contratar novos professores para abrir novas escolas. No entanto, pode privatizar por contrato de gestão e *vouchers*, pois esses custos não são contabilizados na lei

de responsabilidade fiscal. A LRF é uma indutora de privatização.

2. Apoiar os dispositivos constitucionais que garantam investimentos na educação, bem como dispositivos do Plano Nacional de Educação que visem garantir recursos adequados para a educação. No entanto, sem retirar a educação da Lei de Responsabilidade Fiscal, esses recursos poderão ir parar na iniciativa privada, via privatização.
3. Programas progressistas condenam os processos de privatização do serviço público em suas variadas formas (*vouchers*, contratos de gestão, concessões, contratos de impacto social e parcerias público-privadas) no campo da educação e apontam para o fortalecimento da educação pública de gestão pública. Concessão é privatização. Público e privado são categorias mutuamente excludentes. Por definição, público é administrado democraticamente e coletivamente, e privado é administrado pelos proprietários ou organizadores do empreendimento. O privado tem "por obrigação" gerar lucro (mesmo que sob a forma de organizações "sem fins lucrativos" – uma pura questão de contabilidade), o público visa garantir direitos e atender ao interesse público. Privado não lida com direitos, lida com mercado. Mercado tem suas regras. Para garantir o lucro, os compromissos têm que ser, antes, com os proprietários: isso exige inserir-se na lógica do mercado da área explorada, reduzir custos (ex.: mais alunos em sala para o mesmo professor), ser competitivo reduzindo salários (profissionais menos qualificados, sem direitos, rotativos) e até reduzir o alcance do serviço ou produto, excluindo populações mais caras (muito pobres ou com necessidades especiais). Portanto, não há a possibilidade de formas híbridas como "parcerias público-privadas" ou "gestão privada de serviço

público" serem consideradas viáveis (seja para atividades pedagógicas seja "não pedagógicas").

4. Igualmente merecem condenação os tratados internacionais que visem regular ações nacionais no campo dos serviços educacionais, como o *Trade In Services Agreement* (Tisa).
5. Os programas progressistas devem valorizar a gestão democrática da educação. Isso inclui apoiar a constituição de conselhos municipais de educação que funcionem com eleições, bem como valorizar os conselhos de escolas – entre outros instrumentos de gestão democrática – de forma a definir como "escola pública" aquela, e apenas aquela, que é gerida por esses instrumentos públicos de gestão e atende a todas as exigências legais das escolas públicas (estatais). Não pode ser denominada de "escola pública" aquela que não se subordina às regras e aos instrumentos de gestão democrática (assim, não estão incluídas nessa denominação as escolas privadas ou escolas públicas de gestão privatizada – em suas várias formas –, as quais respondem às suas respectivas mantenedoras e, portanto, não têm uma gestão pública e democrática nos termos definidos).
6. Os programas progressistas devem igualmente propor a eliminação de testes censitários de avaliação de larga escala (nacionais e estaduais) na educação que levem a ranqueamentos ou a consequências associadas à meritocracia (bônus ou punições) para professores e estudantes. As avaliações de larga escala devem ser sempre amostrais e nunca censitárias. A política de testar e punir apenas cria condições para se privatizar a educação, através de avaliações estreitas e da tentativa de desgastar a imagem da educação pública e encontrar uma justificativa para transferi-la à iniciativa privada.

7. Uma das medidas mais eficazes para aumentar a qualidade da educação é a diminuição do número de alunos em sala de aula, a começar por escolas em áreas de risco. Uma política progressista deve apontar para a redução do tamanho das turmas de estudantes.
8. Os programas progressistas devem ter o compromisso de caminhar na direção de cada vez mais unificar a trajetória dos estudantes da Educação Básica em trilhas de alto desempenho, independentemente da origem social, e eliminar a dualidade do sistema educacional que impõe aos menos favorecidos trilhar caminhos de menor desempenho. A brecha entre o desempenho dos estudantes mais pobres e os mais ricos deve ser diminuída ao longo do tempo, com ações efetivas de aumento da qualidade da educação. Isso também é válido para as discriminações baseadas em gênero e raça. Estes últimos casos devem ser priorizados, pois conduzem à dupla ou tripla discriminação: pobre – mulher, ou pobre – mulher – negra.
9. Recusar processos de escolarização na Educação Infantil que antecipem a Educação Fundamental e desrespeitam o desenvolvimento infantil, bem como a introdução de testes de conteúdo e de habilidades socioemocionais.
10. No campo da Educação Infantil e como política emergencial enquanto o poder público se organiza para garantir pleno atendimento, é possível aceitar parcerias público-privadas destinadas, exclusivamente, à construção de escolas e equipamentos públicos – sempre que permaneçam sob gestão pública.
11. A educação deve ser um espaço de diversidade de ideias não sujeito a mordaças impostas por pretensas leis que visem eliminar a liberdade intelectual dos docentes e estudantes durante seu percurso formativo.

12. Políticas progressistas, juntamente com a melhoria das condições de aprendizagem das crianças e jovens, garantem as condições adequadas para o magistério. É preciso introduzir políticas para melhorar a qualidade da educação *com* os professores e estudantes, e não *contra* eles. As condições de aprendizagem dos estudantes estão diretamente ligadas às condições de trabalho dos professores.
13. É fundamental rever as políticas internas de relacionamento com as novas gerações que chegam às escolas com novas demandas e novas formas de organização, de maneira a envolvê-las cada vez mais na gestão e na vida da escola. Democratizar as relações internas entre professores, estudantes e a própria gestão das escolas é tarefa inadiável. Os estudantes não podem continuar a ser vistos de forma infantilizada como se estivessem apenas se "preparando para viver" no futuro. É preciso que se entenda que eles já estão vivendo, agora, a sua grande vida e que querem fazer isso já na escola, a começar pela participação na organização escolar.
14. Eliminar avaliações censitárias de larga escala e apoiar, em seu lugar, o desenvolvimento de leis que permitam aos pais definir se querem ou não que seus filhos participem de avaliações censitárias de larga escala, em função de concepções, características pessoais do estudante e saúde. As pressões que tais avaliações exercem sobre as crianças e jovens (incluindo simulados e pressões no interior das escolas para que se saiam bem) conduzem à ansiedade, a doenças e tensões que são contraproducentes ao seu desenvolvimento.
15. Opor-se aos processos de padronização da educação que, associados à avaliação de larga escala censitária, conduzem à eliminação de experiências inovadoras e à

imposição de padrões culturais arbitrários que marginalizam, excluem e, além disso, destroem especificidades de culturas locais.

16. Lutar pela revogação da Base Nacional Comum Curricular atual (fundamental e médio), substituindo-a por outra, que seja uma referência para os Estados, construída com os educadores e com os pais, bem como revogar a Lei da Reforma do Ensino Médio.
17. Lutar contra a desprofissionalização do magistério, assegurando condições adequadas para sua formação teórica e prática, bem como a obrigatoriedade do pagamento do piso salarial.
18. Opor-se ao fechamento de escolas públicas nas comunidades urbanas e no campo. A escola é para a comunidade e deve ser um centro cultural local, independentemente do número de alunos que atende.
19. Apoiar mecanismos de registro, fiscalização e publicização do uso em crianças e jovens nas redes públicas de medicação destinada a tratamento de supostos "transtornos" de atenção e correlatos (uso da substância metilfenidato), que tem efeitos colaterais importantes no desenvolvimento das crianças. As políticas de responsabilização criam pressões e tensões nos estudantes que tendem a ser resolvidas com medicamentos.
20. Regulamentar as condições e o número máximo de horas que os estudantes podem ser envolvidos em plataformas digitais de aprendizagem nas escolas (*tablet*, computador, celular etc.), a partir de pesquisas e requisitos internacionais de proteção à saúde e ao bem-estar.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. (2016). *Ideologia do movimento Escola Sem Partido.* São Paulo: Ação Educativa.

ADAMSON, F., COOK-HARVEY, C., & DARLING-HAMMOND, L. (2015). *Whose choice? Student experiences and outcomes in the New Orleans school marketplace.* Stanford, CA: Stanford University, Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Acesso em 5 de setembro de 2018, disponível em https://edpolicy.stanford.edu/publications/pubs/1374

ADRIÃO, T. M., GARCIA, T. O., BORGHI, R. F., BERTAGNA, R. H., PAIVA, G. B., & XIMENES, S. B. (2016). Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade, 37*(134), 113-131.

AMERICAN STATISTICAL ASSOCIATION. (8 de abril de 2014). *ASA Statement on using value-added Models for educational assessment*. Acesso em 15 de agosto de 2018, disponível em http://www.amstat.org/asa/files/pdfs/POL-ASAVAM-Statement.pdf

ARSEN, D., DELUCA, T. A., NI, Y., & BATES, M. (2015). *Which districts get into financial trouble and why: Michigan's story.* Michigan State University, The education policy Center. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em http://www.education.msu.edu/epc/library/papers/documents/WP51-Which-Districts-Get-Into-Financial-Trouble-Arsen.pdf

AU, W. (2009). *Unequal by design: high-stakes testing and the standardization of inequality.* New York: Routledge.

AVELAR, M., & BALL, S. J. (2017). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development, pre-print*, Pre-print. Fonte: www.elsevier.com/locate/ijedudev

BALL, S. J., & YOUDELL, D. (2007). Privatización encubierta de la educación pública (informe preliminar). *V Congreso Mundial de la International de la Educación* (p. 66). Brussels: Internacional de la Educación.

BARBOSA, L. M. (2016). Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? *Educação e Sociedade, 37*(134), 153-168.

BASSOK, D., LATHAM, S., & ROREM, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open, 1*(4), p. 1-31. Acesso em 15 de setembro de 2018, disponível em SAGEJournals: http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2332858415616358

BASTOS, R. M. (2018). *No profit left behind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública.* Fortaleza: Nova Civilização.

BAUM, D. R. (2018). The effectiveness and equity of public-private partnerships in education: a quasi-experimental evaluation of 17 countries. *Education Policy Analysis Archives, 26*(105). Acesso em 30 de agosto de 2018, disponível em http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3436

BERRINGER, T. (2015). *A burguesia brasileira e a política externa nos governos FHC e Lula.* Curitiba: Appris.

BERTAGNA, R. H. (2017). Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos formativos. Em SORDI, M. R. & VARANI, A. *Qualidade(s) da escola: reinventando a avaliação como resistência.* (p. 31-46). MG: Ed. Navegando. Acesso em 15 de agosto de 2018, disponível em https://www.editoranavegando.com/qualidade-s-da-escola-publica

BERTONI, E. (10 de agosto de 2015). *Cresce no Brasil o número de escolas básicas públicas geridas pela PM.* Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em *Folha de S. Paulo*: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631--cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml

BETTS, J. R., & TANG, Y. E. (2014). *A meta-analysis of the literature on the effect of charter schools on sudent achievement.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em Center on Reinventing Public Education: http://www.crpe.org/publications/meta-analysis-literature-effect-*charter*-schools-student-achievement

BONINGER, F., MOLNAR, A., & MURRAY, K. (2017). *Asleep at the switch: schoolhouse commercialism, student privacy, and the failure of policymaking.* Acesso em 29 de setembro de 2018, disponível em National Education Policy Center: https://nepc.colorado.edu/publication/schoolhouse-commercialism-2017

BOOKER, K., SASS, T. R., GILL, B., & ZIMMER, R. (2011). The effect of *charter* high schools on educational attainment. *Journal of Labor Economics, 29*(2), 377-415.

BOOKER, K., SASS, T. R., GILL, B., & ZIMMER, R. (2014). *Charter* high schools' effects on long-term attainment and earnings. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://cesr.usc.edu/documents/*charter*_high_school_effects_on_attainment_and_earnings.pdf

BRASIL. (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.* Brasília: Câmara da Reforma do Estado/MARE. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf

BRASIL. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em http://portal.mec.gov.br/pnpd/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series

BRASIL. (2016). *Orientações para cursos de formação de professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino.* Brasília (DF): Documento Base (Formulação Preliminar) Comissão SEB/MEC. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/03/doc_formprof_didmetpe-6.pdf

BRASIL. (2017). *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC. Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. (2011). *Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação.* Acesso em 27 de setembro de 2018, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192

BRESSER-PEREIRA, L. C. (2017). The two forms of capitalism: developmentalism and economic liberalism. *Brazilian Journal of Political Economy, 37*(4), 680-703. Acesso em 20 de agosto de 2018, disponível em http://www.bresserpereira.org.br/papers/2017/347-Two-Forms-Capitalism.pdf

CAFARDO, R. (4 de março de 2018). *Apenas 2,1% dos alunos pobres do país têm bom desempenho escolar.* Acesso em 22 de setembro de 2018, disponível em *O Estado de S. Paulo*: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apenas-2-1-dos-alunos-pobres-do-pais-tem-bom-desempenho-escolar,70002213621

CALEIRO, J. P. (15 de maio de 2015). *PIB do Brasil poderia ser 7 vezes maior com educação melhor*. Acesso em 20 de agosto de 2018, disponível em Exame: https://exame.abril.com.br/economia/pib-do-brasil-poderia-ser-7-vezes-maior-com-educacao-melhor/

CAMPBELL, D. T. (1976). *Assessing the impact of planned social change.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://dianeravitch.net/2012/05/25/what-is-campbells-law/

CAPOCCHI, E. R. (2017). *Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil.* São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-145218/publico/EDUARDO_RODRIGUES_CAPOCCHI_rev.pdf

CARLSON, D. (2018). *Testing and accountability: what have we learned and where do we go?* Acesso em 3 de Agosto de 2018, disponível em American Enterprise Institute: https://www.aei.org/wp-content/uploads/2017/12/Testing-and--accountability.pdf

CASIMIRO, F. H. (2018). *A nova direita no Brasil.* São Paulo: Expressão Popular.

CASTELLS, M. (2018). *11 perguntas para Castells.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em *Revista Época*: https://resenhapalacio.blogspot.com/2018/06/11-perguntas-para-manuel-castells.html

CASTRO, C. M. (28 de setembro de 2011). *Escola é empresa?* Acesso em 27 de setembro de 2018, disponível em *O Estado de S. Paulo*: https://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-empresa-imp-,778472

CENTER FOR PUBLIC EDUCATION. (2015). *School choice: what the research says.* Acesso em 20 de agosto de 2018, disponível em National School Boards Association: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/11/school-choice-what-the-research-says-full-report-pdf.pdf

CHAUI, M. (19 de dezembro de 1999). *Fantasia da terceira via.* Acesso em 20 de agosto de 2018, disponível em +mais!: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1912199904.htm

CHAUI, M. (30 de janeiro de 2017). *O retrato de uma catástrofe.* Acesso em 10 de setembro de 2018, disponível em Jornalistas Livres: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=475162479274301&id=292074710916413

CHAUI, M. (14 de setembro de 2018). *Seminário internacional ameaças à democracia e à ordem multipolar.* Fonte: Fundação Perseu Abramo: https://youtu.be/QDDVZsU2AvU

CHRISTOPHE, M., ELACQUA, G., MARTINEZ, M., & ARAÚJO E OLIVEIRA, J. B. (2015). *Educação baseada em evidências: como saber o que funciona em educação.* Brasília: Instituto Alfa e Beto.

CHUBB, J. E., & MOE, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools.* Washington: Kessinger Pub.

CIMARUSTI, D. (28 august 2015). Policy brief: should Louisiana and the recovery school district receive accolades for being last and nearly last? *Network for Public Education*. Acesso em 22 de setembro de 2018, disponível em https://networkforpubliceducation.org/2015/08/policy_brief_louisiana/_edn13

COCHRAN-SMITH, M., KEEFE, E. S., CHANG, W., & CARNEY, M. C. (2018). *NEPC Review: 2018 teacher prep review (National Council on Teacher Quality, April 2018).* Acesso em 18 de agosto de 2018, disponível em National Education Policy Center: https://nepc.colorado.edu/thinktank/review--teacher-prep-2018

COLETIVO AUTORES. (28 de janeiro de 2015). *Chile escuchó a los estudiantes.* Acesso em 22 de setembro de 2018, disponível em *Página 12*: https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-264881-2015-01-28.html

COUNCIL OF THE GREAT CITY SCHOOLS. (2015). *Student testing in America's great city schools: an inventory and preliminary analysis.* Aces-

so em 25 de agosto de 2018, disponível em https://www.cgcs.org/cms/lib/DC00001581/Centricity/Domain/87/Testing%20Report.pdf
CREDO. (2013). *National charter school study.* Stanford, CA: Center for Research on Education Outcomes. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em http://credo.stanford.edu/documents/NCSS 2013 Final Draft.pdf
CREDO. (2015). *Online charter school study.* Acesso em 30 de agosto de 2018, disponível em Stanford, CA: Center for Research on Education Outcomes: https://credo.stanford.edu/pdfs/Online%20*Charter*%20Study%20Final.pdf
CREDO. (2017). *Charter management organizations 2017.* Acesso em 27 de setembro de 2018, disponível em Center for Research on Educational Outcomes (CREDO): http://credo.stanford.edu/pdfs/CMO%20Executive%20Summary.pdf
DALBEN, A., & ALMEIDA, L. C. (2015). Para uma avaliação de larga escala multidimensional. *Estudos em Avaliação Educacional, 26*(61), 12-28.
DEJARNATT, S., WOLF, K., & KALINICH, M. K. (2016). Charting school discipline. *The urban lawyer*. Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em https://ssrn.com/abstract=2756713
DI CARLO, M. (14 de julho de 2010). Teachers matter, but so do words. *Albert Shanker Institute*. Acesso em 22 de setembro de 2018, disponível em http://www.shankerinstitute.org/blog/teachers-matter-so-do-words
DOBBIE, W., & FRYER, R. G. (2017). *Charter schools and labor market outcomes.* Acesso em 15 de agosto de 2018, disponível em working paper. Harvard University: https://scholar.harvard.edu/fryer/publications/*charter*-schools--and-labor-market-outcomes
DOWBOR, L. (2017). *A era do capital improdutivo – a nova arquitetura do poder sob dominação financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta*. São Paulo: Autonomia Literária.
DUDLEY-MARLING, C., & BAKER, D. (2012). *The effects of market-based school reforms on students with disabilities.* Acesso em 25 de agosto de 2018, disponível em http://dsq-sds.org/public/journals/1/pageHeaderTitleImage_en_US.jpg
DYNARSKI, M. (2016). On negative effects of *vouchers*. Brookings Institution. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em http://www.brookings.edu/research/reports/2016/05/26-on-negative-effects-of-school-*vouchers*--dynarski
DYNARSKI, M., RUI, N., WEBBER, A., GUTMANN, B., & BACHMAN, M. (2018). *Evaluation of the DC opportunity scholarship program: impacts two years after students applied.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. U.S. Departament of Education: https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20184010/pdf/20184010.pdf
EGALITE, A. (2018). *The growth of charter schooling during the Bush and Obama years.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em American Enterpri-

se Institute: http://www.aei.org/events/bush-obama-school-reform-lessons--learned/

ELACQUA, G. (2009). *The impact of school choice and public policy on segregation: evidence from Chile.* Santiago de Chile: Centro de Politicas Comparadas de Educación. Acesso em 25 de junho de 2017, disponível em http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/dtcpce10_upd.pdf

EMERY, K. (2005). *Origins and purpose of No Child Left Behind.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em http://www.educationanddemocracy.org/Emery/Emery_NCLB.htm

FACCENDA, O., DALBEN, A., & FREITAS, L. C. (2011). Capacidade explicativa de questionários de contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 92*(231), p. 246-267. Fonte: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/530

FALABELLA, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação e Sociedade, 36*(132), 699-722.

FIGLIO, D., & KARBOWNIK, K. (2016). Evaluation of Ohio's EdChoice scholarship program: selection, competition, and performance effects. Thomas B. Fordham Institute. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://edex.s3-us-west-2.amazonaws.com/publication/pdfs/FORDHAM%20Ed%20Choice%20Evaluation%20Report_online%20edition.pdf

FOWLER, R. C. (2018). *The disappearance of child-directed activities and teachers' autonomy from Massachusetts kindergartens.* Acesso em 25 de agosto de 2018, disponível em Defending the Early Years: https://www.deyproject.org/uploads/1/5/5/7/15571834/ma_kindergartens_final.pdf

FRANKENBERG, E., SIEGEL-HAWLEY, G. S., & WANG, J. (2011). Choice without equity: *charter* school segregation. *Education Policy Analysis Archives*(19), 1-96.

FREITAS, L. C. (1992). Conseguiremos escapar do neotecnicismo? Em SOARES, M. B., KRAMER, S. & LUDKE, M. *Escola Básica. Anais da VI Conferência Brasileira de Educação* (Vol. I, p. 147-157). Campinas (SP): Papirus.

FREITAS, L. C. (2002). A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade, 23*(80), p. 299-325. Acesso em 23 de setembro de 2018, disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf

FREITAS, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade, 33*(119), 379-404.

______ (2013). Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa, 43*(148), 348-365.

______ (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. *Educação & Sociedade, 35*(129), 1085-1114.

______, SORDI, M. R., MALAVASI, M. M. & FREITAS, H. C. (2009). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão.* Petrópolis: Ed. Vozes.

FRIEDMAN, M. (1955). The role of government in education. (R. A. Solo, Ed.) *Economics and the public interest*, 123-144. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedman RoleOfGovttable.pdf

FRYER, R. G. (2011). *Teacher incentives and student achievement: evidence from New York City public schools.* Acesso em 15 de agosto de 2018, disponível em https://www.nber.org/papers/w16850

GALZERANO, L. S. (2016). Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação. Tese de Mestrado, Unicamp, Faculdade de Educação. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/02/galzerano-l-s-dissertac3a7c3a3o-versc3a3o--final.pdf

GAMBLE, A. (1988). *The free economy and the strong state: the politics of thatcherism.* Durham: Duke University Press.

GIROTTO, E. D., & CÁSSIO, F. L. (2018). A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos analíticos de Políticas Educativas, 26*(109). Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499

GIROUX, H. A. (2017). *Trump's neo-nazis and the rise of illiberal democracy.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em Truthout: https://truthout.org/articles/neo-nazis-in-charlottesville-and-the-rise-of-illiberal-democracy/

______. (2018). Killing children in the age of disposability: the parkland shooting was about more than gun violence. *Truthout.* Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em https://truthout.org/articles/killing-children-in-the--age-of-disposability-the-parkland-shooting-was-about-more-than-gun--violence/

GREENE, P. (2016). *For HRC: Profit vs. non-profit charters.* Acesso em 10 de setembro de 2018, disponível em Curmudgucation blog: http://curmudgucation.blogspot.com/2016/07/for-hrc-profit-vs-non-profit-*charter*s.html

GREPPE – Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais. (2018). *Mapeamento da inserção do setor privado nas redes estaduais de educação (2005-2015).* Acesso em 28 de setembro de 2018, disponível em https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao_2005_2015

GUISBOND, L., NEIL, M., & SCHAEFFER, B. (2012). A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? *Educação e Sociedade, 33*(119), 405-430.

HANSEN, M., LEVESQUE, E., VALANT, J., & QUINTERO, D. (2018). Trends in Naep math, reading, and civics scores. Em *2018 Brown Center Report on American Education.* The Brown Center on Education Policy. Washington, DC: Brookings Institution. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em

https://www.brookings.edu/multi-chapter-report/the-2018-brown-center--report-on-american-education/
HANUSHEK, E. (24 de setembro de 2018). *Eric Hanushek: "A melhoria da Educação deve ser um compromisso nacional".* Acesso em 26 de setembro de 2018, disponível em Todos pela Educação: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/eric-hanushek-a-melhoria-da-educacao-deve-ser-compromisso--nacional
HARRIS, D. (2018). *What effect did the New Orleans School Reforms have on student achievement, high school graduation, and college outcomes?: a Q&A with NEPC fellow Douglas Harris.* Acesso em 15 de agosto de 2018, disponível em National Education Policy Center: https://nepc.colorado.edu/publication/newsletter-NOLA-081418
HARRIS, D., & LARSEN, M. (2018). *What effect did the New Orleans School Reforms have on student achievement, high school graduation, and college outcomes?* Acesso em 15 de agosto de 2018, disponível em Education Research Alliance for New Orleans: https://educationresearchalliancenola.org/publications/what-effect-did-the-new-orleans-school-reforms-have-on-student--achievement-high-school-graduation-and-college-outcomes
HARVEY, D. (2007). *A brief history of neoliberalism.* Oxford: OUP.
HAYEK, F. (2010). *O caminho da servidão.* São Paulo: Instituto Ludwig von Mises do Brasil.
HEILIG, J. V., JEZ, S. J., & REDDICK, R. J. (setembro de 2012). *Is Texas leading its peers and the nation? A decadal analysis of educational data.* Acesso em 24 de setembro de 2018, disponível em The Institute for Urban Policy Research & Analysis: https://liberalarts.utexas.edu/iupra/_files/pdf/IUPRA%20Texas%20Decade%20Brief.pdf
HIGGINS, L. (26 de setembro de 2018). Detroit *charter* school abruptly announces: we're closing this week. *Detroit free press*. Acesso em 26 de setembro de 2018, disponível em https://www.freep.com/story/news/education/2018/09/26/detroit-delta-preparatory-academy-closing/1433298002/
HITT, C., MCSHANE, M. Q., & WOLF, P. J. (2018). Do impacts on test scores even matter? Lessons from long-run outcomes in school choice research. *American Enterprise Institute*. Acesso em 30 de agosto de 2018, disponível em http://www.aei.org/publication/do-impacts-on-test-scores-even-matter--lessons-from-long-run-outcomes-in-school-choice-research/
HORN, J. (25 de novembro de 2011). *Corporate Education Reform's slime machine goes after NRC Report.* Acesso em 20 de agosto de 2018, disponível em Subtance News: http://www.substancenews.net/articles.php?page=2848§ion=Article
HORTA NETO, J. L. (2018). Avaliação educacional no Brasil: para além dos testes cognitivos. *Rev. educ. PUC Campinas, 23*(1), 37-53. Fonte: http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3990/2565

HOUT, M., & ELLIOTT, S. W. (2011). *Incentives and test-based accountability in education*. Acesso em 15 de agosto de 2018, disponível em https://www.nap.edu/read/12521/chapter/1

KARP, S. (2012). Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. *Educação e Sociedade, 33*(119), p. 431-454.

KENJI, A. (27 de abril de 2018). *Kroton Educacional: em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em Portal da EPSJV/Fiocruz: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/em-termos-de-educacao--publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca

KIMMETT, C. (2015). 10 years after Katrina, New Orleans' all-*charter* school system has proven a failure. *Inthesetimes*. Acesso em 22 de setembro de 2018, disponível em http://inthesetimes.com/article/18352/10-years-after-katrina--new-orleans-all-*charter*-district-has-proven-a-failur

KORETZ, D. (2017). *The testing charade: pretending to make schools better.* Chicago: The University of Chicago Press.

LAFER, G. (2018). *Breaking point: the cost of charter schools for public school districts.* In The Public Interest. Acesso em 20 de agosto de 2018, disponível em https://www.inthepublicinterest.org/wp-content/uploads/ITPI_Breaking_Point_May2018FINAL.pdf

LEUNG, R. (6 de Janeiro de 2004). *The 'Texas Miracle'.* Acesso em 23 de setembro de 2018, disponível em 60 Minutes: https://www.cbsnews.com/news/the--texas-miracle/

LIBÂNEO, J. C., & FREITAS, R. M. (2018). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.* Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico.

LINCH, K., & BAKER, J. (2005). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education, 3*(2), p. 131-164. Fonte: http://tre.sagepub.com/cgi/content/abstract/3/2/131

LOPEZ, F. (2014). *Review of a meta-analysis of the literature on the effect of charter schools on student achievement*. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://nepc.colorado.edu/thinktank/review-meta-analysis-effect-*charter*

LOSEN, D. J., KEITH II, M. A., HODSON, C. L., & MARTINEZ, T. E. (2016). *Charters schools, civil rights and school discipline: a comprehensive review.* Acesso em 25 de agosto de 2018, disponível em The Center for Civil Rights Remedies at the Civil Rights Project: https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison--folder/federal-reports/*charter*-schools-civil-rights-and-school-discipline-a--comprehensive-review

LOVELESS, T. (2012). Predicting the effect of common core state standards on student achievement. Em *The 2012 Brown Center Report on American Education* (Vol. III, p. 6-14). Washington, DC: Brookings Institution: Brown Center on Education Policy. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível

em https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/0216_brown_education_loveless.pdf

LOVELESS, T. (2015). Measuring effects of the *Common Core*. Em *2015 Brown Center Report on American Education*. The Brown Center on Education Policy. Washington, DC: Brookings Institution. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://www.brookings.edu/research/measuring-effects-of-the-common-core/

LOVELESS, T. (2016). Reading and Math in the *Common Core* era. Em *2016 Brown Center Report on American Education*. The Brown Center on Education Policy. Washington, DC: Brookings Institution. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://www.brookings.edu/research/reading-and-math-in-the-common-core-era/

LOVELESS, T. (2018). *Why standards produce weak reform*. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em American Enterprise Institute: https://www.aei.org/wp-content/uploads/2017/12/Loveless_Standards.pdf

LUBIENSKI, C., & BREWER, T. (2018). *Review of "Do impacts on test scores even matter? Lessons from long-run outcomes in school choice research" (American Enterprise Institute)*. Acesso em 30 de agosto de 2018, disponível em National Education Policy Center: Bouder, CO: http://nepc.colorado.edu/thinktank/review-goalposts

LUDWIG, M. (7 de september de 2018). Teachers leave for-profit *charter* schools at alarming rates, report says. *Truthout*. Acesso em 7 de setembro de 2018, disponível em https://truthout.org/articles/study-teachers-leave-for-profit-*charter*-schools-at-alarming-rates/

MACLEAN, N. (2017). *Democracy in chains: the deep of the radical right's stealth plan for America*. New York: Penguin.

MADAUS, G., RUSSELL, M., & HIGGINS, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing*. Charlotte: Information Age Publ.

MARSH, J. A. *et al.* (2011). A big apple for educators. New York City's experiment with schoolwide performance bonuses: final report. *RAND Education*. Acesso em 22 de setembro de 2018, disponível em https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2011/RAND_MG1114.pdf

MARTINS, E. M. (2016). *Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. RJ: Editora Lamparina.

MATHIS, W. J., & TRUJILLO, T. M. (2016). *Learning from the federal market-based reforms*. Charlote, NC: Information Age Publishing.

MCDONALD, K. (2018). *School vouchers give parents more choice in education*. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em Foundation for Economic Education: https://fee.org/articles/school-*vouchers*-give-parents-more-choice-in-education/

MILLER, E., & ALMON, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: why children need to play in school*. Acesso em 25 de agosto de 2018, disponível em Alliance for Childhood: http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf

MILLS, J. N., EGALITE, A. J., & WOLF, P. J. (2016). How has the Louisiana scholarship program affected students? A comprehensive summary of effects after two years. Education Research Alliance for New Orleans. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/ERA-Policy-Brief-Public-Private-School-Choice-160218.pdf

MIRON, G., & SHANK, C. (2017). *NEPC Review: charter management organizations 2017 (CREDO, June 2017).* Acesso em 26 de setembro de 2018, disponível em National Education Policy Center: https://nepc.colorado.edu/thinktank/review-CMOs

MISES, L. v. (2009). *El socialismo: análisis sociológico e económico.* Unión editorial.

MISES, L. v. (2010). *Liberalismo.* São Paulo: Instituto Ludwig von Mises do Brasil.

MIZALA, A., & TORCHE, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean *voucher* system. *International Journal of Educational Development*(32), 132-144. Acesso em 24 de Junho de 2017, disponível em http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/estudio_mizala_torche.pdf

MONBIOT, G. (2017). *A despot in disguise: one man's mission top to rip up democracy.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em *The Guardian*: https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jul/19/despot-disguise-democracy-james-mcgill-buchanan-totalitarian-capitalism

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. (2018). Fast facts: *charter*s schools. Acesso em 5 de setembro de 2018, disponível em https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30

NATIONAL COUNCIL ON TEACHER QUALITY. (2018). Acesso em 18 de agosto de 2018, disponível em 2018 Teacher Prep Review: https://www.nctq.org/dmsView/2018_Teacher_Prep_Review_733174

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. (2016). *Discipline and the school-to--prison pipeline.* Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em National Education Association: https://ra.nea.org/business-item/2016-pol-e01-2/

NETWORK FOR PUBLIC EDUCATION. (2018). *Hijacked by billionaires: how the super rich buy elections to undermine public schools.* Acesso em 29 de setembro de 2018, disponível em NPE: http://npeaction.org/wp-content/uploads/2018/09/Hijacked-by-Billionaires.pdf

NETWORK FOR PUBLIC EDUCATION AND SCHOTT FOUNDATION FOR PUBLIC EDUCATION. (2018). *Grading the states: a report card on our nation's commitment to public education.* Acesso em 28 de setembro de 2018, disponível em http://schottfoundation.org/report/grading-the-states

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. (16 de dezembro de 2010). *A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil.* Acesso em 15 de agosto de 2018, disponível em ISSUU: https://issuu.com/casadosaber/docs/a_transforma__o_da_qualidade_da_educa__o_no_brasil

POGROW, S. (2017). The failure of the U.S. education research establishment to identify effective practices: beware effective practices policies. *Education Po-*

licy Analysis Archives, 25(5). Acesso em 22 de setembro de 2018, disponível em https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2517

POLIKOFF, M. (2017). Is *Common Core* Working? It may be too early to tell. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://www.educationnext.org/is-common-core-working-it-may-be-too-early-to-tell/

POLYCHRONIOU, C. J. (25 de july de 2018). The resurgence of political authoritarianism: an interview with Noam Chomsky. Acesso em 30 de agosto de 2018, disponível em https://truthout.org/articles/resurgence-of-political--authoritarianism-interview-with-noam-chomsky/

PONS, M. (25 de october de 2012). *How one national school voucher program fared*. (V. Strauss, Editor, & The Washington Post) Acesso em 28 de Junho de 2017, disponível em Aswer Sheet: https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2012/10/25/how-the-worlds-longest-running-school-*voucher*-program-fared/

PORTALES, J. A. (2012). *Understanding how vouchers impact municipalities in Chile, and how municipalities respond to market pressures.* Tese de Doutorado, University of Texas at Austin. Acesso em 25 de Junho de 2017, disponível em https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/ETD-UT-2012-08-5986/PORTALES-OLIVARES-DISSERTATION.pdf?sequence=1

POWER, S., & GEWIRTZ, S. (2001). Reading education action zones. *Journal of Education Policy, 16*(1), p. 39-51. Acesso em 26 de setembro de 2018, disponível em https://doi.org/10.1080/02680930010009813

RAVITCH, D. (2010). *Nota mais alta não é educação melhor.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em Jornal *O Estado de S. Paulo*: https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor-imp-,589143

RAVITCH, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.* Porto Alegre: Sulina.

______ (2012). What is Campbell's law? *Diane Ravitch's blog.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://dianeravitch.net/2012/05/25/what-is-campbells-law/

______ (5 de january de 2013). *EduShyster explains the "no excuses" model.* Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em Diane Ravitch's Blog: https://dianeravitch.net/2013/01/05/edushyster-explains-the-no-excuses-model/

______ (2013). *Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's Public Schools.* New York: Alfred A. Knopf.

______ (1 de agosto de 2018). *Douglas Harris: a response to critics of the 2015 New Orleans Study.* Acesso em 15 de agosto de 2018, disponível em Diane Ravitch's Blog: https://dianeravitch.net/2018/08/01/douglas-harris-a-response-to-critics-of-the-new-orleans-study/

______ (19 de abril de 2018a). *Does Puerto Rico need "no excuses" charter schools?* Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em Diane Ravitch's Blog: https://dianeravitch.net/2018/04/19/puerto-rico-post/

ROTHSTEIN, H. R., SUTTON, A. J., & BORENSTEIN, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis: prevention, assessment and adjustments.* NJ: John Wiley & Sons, Ltd.

SAHLBERG, P. (2011). The fourth way of Finland. *J. Educ. Change, 12*(2), 173-185.

SALDAÑA, P. (20 de maio de 2018). Gestão Alckmin manteve bônus a professor apesar de admitir sua ineficácia. *Folha de S. Paulo*. Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/05/gestao-alckmin-manteve-bonus-a-professor-apesar-de-admitir-sua-ineficacia.shtml

SANTOS, A. A., HORTA NETO, J. L., & JUNQUEIRA, R. D. (2017). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb): proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação. *PNE em Movimento 7 (Censurado).* Brasília, DF. Acesso em 30 de agosto de 2018, disponível em http://www.academia.edu/35177789/Sistema_Nacional_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_Sinaeb_proposta_para_atender_ao_disposto_no_Plano_Nacional_de_Educa%C3%A7%C3%A3o

SASS, T. R., ZIMMER, R. W., GILL, B. P., & BOOKER, K. (2016). *Charter* high schools effects on long-term attainment and earnings. *Journal of Policy Analysis and Management, 35*(3), 683-706.

SAVIANI, D. (1983). *Escola e democracia.* São Paulo: Cortez Ed./Autores Associados.

SCHANZENBACH, D. W. (2014). *Does class size matter?* Acesso em 27 de setembro de 2018, disponível em National Education Policy Center: https://nepc.colorado.edu/publication/does-class-size-matter

SCHULER, F. L. (2017). *Temos leis para inovar. Vamos usar?* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em Instituto Millenium: https://www.institutomillenium.org.br/artigos/temos-leis-para-inovar-vamos-usar/

SCOTT, J. T., MOSES, M. S., FINNIGAN, K., TRUJILLO, T., & JACKSON, D. (2017). *Law and order in school and society: how discipline and policing policies harm students of color, and what we can do about it.* Acesso em 22 de setembro de 2018, disponível em National Education Policy Center: https://nepc.colorado.edu/publication/law-and-order

SELWYN, B. (2015). *Friedrich Hayek: in defence of dictatorship.* Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em Open Democracy: https://www.opendemocracy.net/benjamin-selwyn/friedrich-hayek-dictatorship

SENTELL, W. (5 de agosto de 2018). You might be shocked to see your school's letter grade dropped, but Louisiana leaders can explain... *The Advocate*, p. 1. Acesso em 15 de agosto de 2018, disponível em https://www.theadvocate.com/baton_rouge/news/education/article_8a0a9cf2-950c-11e8-8395-7fee49992b41.html

SINGER, P., & FIROZI, P. (29 de outubro de 2015). *Turkish faith movement secretly funded 200 trips for lawmakers and staff.* Fonte: USA Today: https://www.usatoday.com/story/news/politics/2015/10/29/turkish-faith-movement-secretly-funded-200-trips-lawmakers-and-staff/74535104/

SMITH, F., & JACOBOWITZ, R. (2018). *Tests are turning our kids into zeroes: a focus on failing*. Acesso em 20 de agosto de 2018, disponível em The Benjamin Center for Public Policy Initiatives: https://www.newpaltz.edu/media/the-benjamin-center/db_20_tests_are_turning_our_kids_into_zeroes_a_focus_on_failing.pdf

SMOLKA, A. L., LAPLANE, A. L., MAGIOLINO, L. L., & DAINEZ, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educação & Sociedade, 36*(130), p. 219-242. Acesso em 27 de setembro de 2018, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100219&lng=pt&tlng=pt

SORDI, M. R., & SOUZA, E. S. (2009). A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: a Rede Municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem. Campinas: Millenium Ed.

SORDI, M. R., VARANI, A., & MENDES, G. S. (2017). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência.* MG: Navegando Publicações (Ebook). Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://www.editoranavegando.com/qualidade-s-da-escola-publica

STANFORD, J. (13 de setembro de 2013). *Bush's 'Texas Miracle' debunked, lone star state sparks anti-testing revolution.* Acesso em 23 de setembro de 2018, disponível em MSNBC Daily: http://www.msnbc.com/msnbc/bushs-texas-miracle-debunked-lone-star-st

STECHER, B. M. *et al.* (2018). Improving teaching effectiveness: Final Report. *RAND Education*. Acesso em 22 de setembro de 2018, disponível em https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2242.html

TAKAHASHI, F. (12 de novembro de 2015). *Semiárido cearense tem escolas públicas com nível de países ricos.* Acesso em 24 de setembro de 2018, disponível em *Folha de S. Paulo*: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704915-semiarido-cearense-tem-escolas-publicas-com-nivel-de-paises-ricos.shtml

TELL, S. (2016). *Charter school report card.* Charlotte: Information Age Publ.

TRAVITZKI, R. (2013). *ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar.* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP, São Paulo. Acesso em 5 de setembro de 2018, disponível em http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062013-162014/pt-br.php

TREVIÑO, E., MINTROP, R., VILLALOBOS, C., & ORDENES, M. (2018). *What might happen if school vouchers and privatization of schools were to become universal in the U.S.: learning from a National Test Case – Chile.* BOULDER, CO: National Education Policy Center. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em http://nepc.colorado.edu/publication/chilean-*voucher*

UCHÔA, V. (17 de setembro de 2018). *Continência, 'inspeção de cabelo' e tutoria de PMs: a rotina em uma escola com regras e disciplina militares.* Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em BBC News Brasil: https://www.bbc.com/portuguese/geral-45491630

UNESCO (2017). Responsabilização na educação: cumprir nossos compromissos. *Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo*. Unesco. Acesso em 15 de agosto de 2018, disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf

VALENZUELA, J. P., BELLEI, C., & RIOS, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido.* Santiago de Chile: Fonide, Departamento de Estudios y Desarrollo, Mineduc. Acesso em 25 de Junho de 2017, disponível em http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/segregacion_y_fc_jpvalenzuela.pdf

VERGER, A., & NORMAND, R. (2015). Nova gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade, 36*(132), 599-622.

VILLARREAL, R. G., FERREIRO, L. R., & MENDOZA, M. G. (2018). Luchas por la reforma educativa en México: notas desde el campo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO Portal Insurgencia Magisterial. Acesso em 5 de setembro de 2018, disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20180803115555/Luchas_reforma_educativa.pdf

VILLAS-BÔAS, M. A. (6 de abril de 2017). *A verdade sobre o IDEB e a educação de Sobral.* Acesso em 23 de setembro de 2018, disponível em GGN – Luiz Nassif *online*: https://jornalggn.com.br/noticia/a-verdade-sobre-o-ideb-e-a-educacao-de-sobral-por-marcos-de-aguiar-villas-boas

VISEU, S. & CARVALHO, L. M. (2018). *Think tanks, policy networks and education governance: the rising of new intra-national spaces of policy in portugal.* Acesso em 29 de setembro de 2018, disponível em http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3664

WADDINGTON, R. J., & BERENDS, M. (2018). Impact of the Indiana Choice Scholarship Program: achievement effects for students in upper elementary and middle school. *Journal of Policy Analysis and Management*, https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/pam.22086 .

WHITEHURST, G. (2009). Don't forget curriculum. Washington, DC: Brookings Institution. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/1014_curriculum_whitehurst.pdf

WILSON, J. Q., & KELLING, G. L. (1982). *Broken windows.* Acesso em 20 de setembro de 2018, disponível em The Atlantic Monthly: https://www.manhattan-institute.org/pdf/_atlantic_monthly-broken_windows.pdf

WONG, M., COOK, T. D., & STEINER, P. M. (2009). No Child Left Behind: An interim evaluation of its effects on learning using two interrupted time series each with its own non-equivalent comparison series. (Working paper #51). Institute for Policy Research, Northwestern University. Acesso em 3 de agosto de 2018, disponível em https://www.ipr.northwestern.edu/publications/docs/workingpapers/2009/IPR-WP-09-11.pdf

WONG, V. C., WING, C., MARTIN, D., & KRISHNAMACHARI, A. (2018). The impact of intensifying state accountability pressures on student achie-

vement under no Child Left Behind. (Working paper). Acesso em 30 de agosto de 2018, disponível em http://curry.virginia.edu/uploads/epw/63_Intensifying_State_Accountability_Pressures.pdf

YEH, S. S. (2013). A reanalysis of the effects of teacher replacement using value-added modeling. *Teachers College Record*. Acesso em 27 de setembro de 2018, disponível em http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=16934